

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**ADRIANA FISCHER**

**A CONSTRUÇÃO DE LETRAMENTOS NA ESFERA ACADÊMICA**

**FLORIANÓPOLIS  
2007**

ADRIANA FISCHER

**A CONSTRUÇÃO DE LETRAMENTOS NA ESFERA ACADÊMICA**

Tese apresentada como requisito à obtenção do  
grau de Doutora em Lingüística, linha de  
pesquisa Lingüística Aplicada, área de Texto e  
Ensino, Curso de Pós-Graduação em  
Lingüística da Universidade Federal de Santa  
Catarina.

Orientadora:  
Prof.(a) Dra. Nilcéa Lemos Pelandré

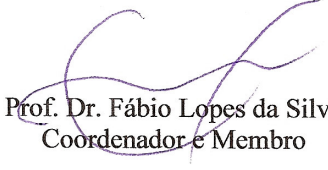
FLORIANÓPOLIS  
2007

## A CONSTRUÇÃO DE LETRAMENTOS NA ESFERA ACADÊMICA

Adriana Fischer


Esta tese foi julgada adequada para a obtenção  
do grau de Doutora em Linguística e aprovada  
em sua fase final pelo curso de Pós-Graduação  
em Linguística da Universidade Federal de  
Santa Catarina – UFSC.

Florianópolis, 03 de dezembro de 2007.




Prof. Dr. Fábio Lopes da Silva  
Coordenador e Membro


### Banca Examinadora:



Prof.(a) Dra. Nilcéa Lemos Pelandré  
(Orientadora e Presidente)



Prof.(a) Dra. Maria de Lourdes Dionísio  
(Membro)



Prof.(a) Dra. Raquel Salek Fiad  
(Membro)



Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn  
(Membro)

Prof.(a) Dra. Rosângela Hammes Rodrigues  
(Suplente)

Prof.(a) Dra. Terezinha Kuhn Junkes  
(Suplente)

Dedico a minha mãe, que no sonho de ser  
professora, apoiou-me nesta minha/nossa  
realização e conquista.



## **AGRADECIMENTOS**

À CAPES, órgão financiador desta pesquisa, que viabilizou que eu me dedicasse exclusivamente, durante os quatro anos, inclusive no período do doutorado sanduíche em Portugal, à realização do curso de doutorado em Lingüística na UFSC.

À PGL (Pós-Graduação em Lingüística da UFSC) que incansavelmente me apoiou em diferentes momentos de solicitações formais nos quatro anos de doutorado.

À orientadora Dra. Nilcéa Lemos Pelandré que aceitou me acompanhar no desafio de realizar a pesquisa que se apresenta nesta tese, que muito me incentivou para a realização do doutorado sanduíche e que esteve comigo nesta trajetória de (des)construções com o complexo objeto de estudo – o letramento.

À co-orientadora no doutorado sanduíche (Portugal), Dra. Maria de Lourdes Dionísio, que desde o primeiro contato mostrou-se receptiva ao diálogo, que aceitou acompanhar esta pesquisa e receber-me em Portugal, em 2006, para a implementação dos estudos sobre o letramento.

À professora Dra. Raquel Fiad (Unicamp) que contribui com sua presença intensa desde o início de 2006, através de sugestões de leitura e de muita reflexão sobre as escolhas gradativas para a tese.

Aos membros e suplentes da banca, que aceitaram com palavras e gestos amigos, ser interlocutores deste trabalho de tese.

À Unifebe, aos alunos de Letras e ao professor Tiago que me receberam, durante 2005, no processo de pesquisa em sala de aula.

Aos que me amam, que amo, que me acompanharam e que muito me apoiaram durante o doutorado.

“Acho um absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber. Eu me apaixono não só pelo mundo, mas pelo próprio processo curioso de conhecer o mundo.” (FREIRE, 1991, p. 92)

## RESUMO

Esta tese apresenta a pesquisa de doutorado desenvolvida com o objetivo de compreender como se dá a constituição letrada de alunos ingressos no curso de Letras da Unifebe (Brusque-SC), em práticas de letramento na esfera acadêmica. A reprodução do discurso do *déficit* do letramento de alunos ingressos nessa esfera social é a problemática que desencadeia a realização desta pesquisa. O quadro epistemológico interpretativo (SOARES, 2006) caracteriza a natureza metodológica do trabalho. Estudos de casos etnográficos (ANDRÉ, 2003) ganham destaque, por haver processos longitudinais de investigação. Esses processos ocorrem por meio da observação participante desta pesquisadora no curso Letras, durante o ano letivo de 2005 em duas disciplinas, Estudos da Língua Portuguesa I e Leitura e Produção Textual, orientadas pelo mesmo professor. Assumem a posição de sujeitos da pesquisa Renata, Beatriz e Sandra, devido à diversidade de experiências sócio-culturais, às singularidades em suas trajetórias de aprendizagem, aos propósitos distintos por estarem em Letras e às diferentes reações em situações interlocutivas de sala de aula. O acompanhamento do trabalho em Letras permitiu comprovar que os gêneros discursivos foram os objetos de ensino-aprendizagem desencadeadores de muitas ações reflexivas e críticas. Dessa forma, para compreender como se dá a constituição letrada de cada uma das três alunas, recorre-se à perspectiva sócio-cultural do letramento e às contribuições de estudos com a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos. As análises iniciam com aspectos relativos ao perfil de letramento das alunas quando ingressam em Letras. Depois, expõem-se os propósitos por elas estarem no curso e os objetivos do professor das disciplinas com as escolhas realizadas durante o ano. Em seguida, as análises recaem sobre a ocorrência e os sentidos dos diversos movimentos dialógicos das alunas, ou seja, das formas de interação verbal que indicam os modos de constituição letrada em Eventos interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos na relação com os outros e com o conteúdo temático. Como fechamento das análises, apresentam-se as perspectivas das alunas e do professor sobre as (des)construções dos letramentos acadêmicos e o papel dos gêneros discursivos no processo de constituição letrada dessas alunas na esfera acadêmica. Esta pesquisa compreende que Renata, Beatriz e Sandra transformam suas identidades e práticas sociais devido às oportunidades de uso e de construção de letramentos acadêmicos. As transformações centrais apontam para um percurso que se inicia com o discurso do *déficit* ou da crise do letramento, quando as alunas se referem às experiências na escolarização básica. Esse percurso evolui para o uso do “Discurso reciclado” (GEE, 1999), com a finalidade de as alunas se inserirem nos eventos de letramento acadêmico. Como ponto mais alto nesse percurso, as alunas passam a fazer uso dos letramentos críticos, por comprovarem maior domínio e controle no uso do metaconhecimento que constitui os Discursos dominantes. Esses resultados apontam a existência de um modelo dialógico dos letramentos acadêmicos como norteador da constituição letrada das alunas ingressas em Letras. Esse modelo oportuniza, a elas, a construção de três tipos de letramentos acadêmicos: o interDiscursivo, o identitário-profissional e o reflexivo-transformativo, os quais contribuem para as transformações letradas.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos. Gêneros discursivos. Eventos de letramento. Esfera acadêmica.

## *ABSTRACT*

The objective of this thesis is the comprehension of the literate construction in a group of novitiates' academic literacy practices at Letras, Unifebe (Brusque-SC). The problem of the investigation which unleashes this research is the literacies' deficit dominant model of discourse, and the objective of this study is to focus on the literacies' construction in a graduation group of students of Letras during their first year at university. The interpretative epistemological framework (SOARES, 2006) identifies the methodological nature of this work. The study of ethnographic cases (ANDRÉ, 2003) is enlightened by the longitudinal processes of research. These processes occur because of the researcher's active observation of the students lectured by a same professor in 2005 (first and second semesters). Three students were selected as subjects of the research. The discursive genres were the teaching-learning objects, and they provoked many reflexive and critical activities during the classes. The socio-cultural perspective to literacies and the contributions from the Bakhtinian discursive genres theory were used in order to comprehend the processes to the literate construction of each subject of this research. The study begins by the analysis of aspects related to the students' literacies background as novitiates, their own purposes at the course and their professor's objectives and choices during the year. Then, the analysis focuses on the occurrence and the trends of the diverse dialogic shifts of the participants, it is to say, the different verbal interactions which represent the modes of literate construction in interDiscursive Events, identitarian Events and reflexive-transformative Events in relation to the other participants and to the contents. Finally, the study concentrates on the professor's and students' academic literacies (de)constructions and the role of the discursive genres in the process of the students' academic literate construction. This research confirms that the students change their social identities and social practices owed to the use and the construction of academic literacies. The core transformations suggest a course that initiates with the discourse of the literacies' deficit during the students' experiences at primary and secondary school; then it progresses to the use of "mushfake Discourse" (GEE, 1999) because of the students' insertion in the academic literacy events; and the top of this course is reached when the students can use the critical literacies because in doing so, they show empowerment and they master the metaknowledge of the dominant Discourses. The results point to the existence of a dialogical model of academic literacies that guides students' literate construction. This model – owed to the three kinds of events previously mentioned - facilitates the construction of the three kinds of academic' literacies - interDiscursive, professional-identitarian and reflexive-transformative -, all of which contribute to literate transformations .

Key words: Academic literacies. Discursive genres. Graduation in Letras. Novitiates.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: O papel mediador do gênero discursivo na constituição letrada dos alunos de Letras.....	237
Figura 2: Modelo dialógico dos letramentos acadêmicos em Letras.....	247

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 UM PROBLEMA EM CONTEXTO.....</b>	<b>16</b>
<b>3 DO LETRAMENTO COMO TEORIA ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESFERA ACADÊMICA.....</b>	<b>23</b>
3.1 LETRAMENTO – UMA PERSPECTIVA SÓCIO-CULTURAL .....	24
3.2 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO .....	27
3.3 DOMÍNIOS E LINGUAGENS SOCIAIS .....	30
3.3.1 Discursos.....	32
3.3.2 Discursos primários e secundários.....	33
3.3.3 Discursos adquiridos e aprendidos .....	37
3.3.4 Discurso reciclado.....	38
3.4 LETRAMENTOS CRÍTICOS – OS USOS DOS LETRAMENTOS EM QUESTÃO.....	40
3.5 LETRAMENTO ACADÊMICO .....	44
3.6 A ORIENTAÇÃO DE LETRAMENTO(S) EM INSTITUIÇÕES FORMAIS DE ENSINO .....	58
3.6.1 Pedagogia dos Multiletramentos: princípios ao ensino.....	59
<b>4 O DIALOGISMO EM BAKHTIN: IMPLICAÇÕES PARA LETRAS .....</b>	<b>63</b>
4.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO.....	63
4.2 CONTRIBUIÇÕES DE UMA ABORDAGEM DIALÓGICA DA LINGUAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSOS DE LETRAS .....	66
4.2.1 Heterogeneidade e não erros: um outro olhar sobre a escrita .....	70
4.2.1.1 Histórias de sentido: parte 1 - a escrita de vestibulandos .....	72
4.2.1.2 Histórias de sentido: parte 2 – a escrita de alunos de Letras.....	75
4.3 O TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS EM LETRAS .....	77
4.3.1 Eixo 1 – produções de gêneros por alunos: resultados.....	78
4.3.2 Eixo 2 – produções de seqüências didáticas por professores: algumas considerações.....	81
<b>5 LETRAMENTO E DIALOGISMO EM INVESTIGAÇÃO: O ENFOQUE METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>85</b>
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	85
5.2 SUJEITOS E AMBIENTE DA PESQUISA .....	89
5.3 PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS.....	94
5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	98
5.5 SELEÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS.....	102
<b>6 A CONSTITUIÇÃO LETRADA DOS ALUNOS INGRESSOS EM LETRAS: PERCURSOS EM ANÁLISE.....</b>	<b>109</b>
6.1 SER LETRADO... (DES)CAMINHOS REVISITADOS .....	110
6.2 O(S) FIM(S) DE LETRAS – ESCLARECIMENTOS REVELADORES.....	119
6.3 MOVIMENTOS DIALÓGICOS E SENTIDOS SITUADOS EM EVENTOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO .....	130
6.3.1 Eventos interDiscursivos .....	130
6.3.2 Eventos identitários .....	152
6.3.3 Eventos reflexivo-transformativos .....	174
6.4 PERSPECTIVAS SOBRE AS (DES)CONSTRUÇÕES DO LETRAMENTO ACADÊMICO .....	221
6.5 O PAPEL DO GÊNERO DISCURSIVO: UM OLHAR RETROSPECTIVO.....	235
<b>7 A PONTA DE UM ICEBERG EM EVIDÊNCIA.....</b>	<b>247</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>261</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>267</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa retratada nesta tese, situada na área da Linguística Aplicada (linha de pesquisa: O texto e o ensino), é desenvolvida como forma de **reação ao discurso da crise ou do déficit do letramento** que rotula alunos ingressos na universidade como incompetentes e incapazes de participar de práticas letradas nessa esfera social. Por conseguinte, no sentido de não reproduzir esse tipo de discurso e tentar compreender de forma mais situada e contextual essa situação, a seguinte **questão** motivou o desenvolvimento **da pesquisa**: como se dá a constituição de sujeitos letrados em práticas de letramento na esfera acadêmica?

Essa questão aponta para o meu interesse de trabalho com um **objeto de pesquisa** específico, representando, na verdade, uma unidade social em análise – a constituição letrada de alunos de um primeiro ano de curso universitário. Nesse caso, o curso de licenciatura em Letras da Unifebe (Brusque –SC) é o escolhido como ambiente de pesquisa, lugar de onde me posiciono como docente nesse estágio inicial da vida universitária dos alunos. Ressalto, dessa forma, que o **objetivo geral** da pesquisa que compõe esta tese é compreender como se dá a constituição letrada de alunos ingressos no curso de Letras da Unifebe (Brusque-SC), em práticas de letramento na esfera acadêmica. Assim, os esforços investigativos recaem principalmente sobre os alunos de Letras – suas vozes, suas formas de interação em sala de aula e suas produções orais e escritas ao longo do ano letivo (fevereiro a dezembro) de 2005.

Apoiada na **perspectiva sócio-cultural do letramento**, minha posição é que os alunos ingressos na universidade precisam ser compreendidos como sujeitos reais, que têm experiências prévias de letramento. Em vista disso, apresentam reações localizadas quando colocados em contato inicial com práticas de trabalho na esfera acadêmica. Dessa maneira, ainda que se afirme que os alunos apresentam “dificuldades” nessas práticas, é preciso recolocá-las em uma abordagem sócio-cultural situada de letramento (cf. GEE, 1999). Expandese, por conseguinte, a compreensão sobre as reações responsivas dos alunos em sala de aula. Passa-se a considerar que as formas de realizar, de participar de práticas de letramento, incluindo a leitura, oralidade e escrita, são modos culturais de utilização da linguagem e nelas estão implícitas relações de poder, sendo estas, muitas vezes, reproduzidas em virtude das experiências e de conhecimentos vivenciados ao longo da vida.

Em defesa à valorização do sujeito letrado, **o título desta tese - A construção de letramentos na esfera acadêmica** – tem o intuito de afirmar que há, sim, construção de letramentos nessa esfera; apesar da diversidade sócio-cultural dos alunos, muitas vezes não coerente com os princípios e com os valores das práticas acadêmico-científicas. É através da



interação de sala de aula, das formas de orientação de letramento pelos professores e de concepções-base desses profissionais (sujeito, língua, linguagem, texto, formação acadêmica etc.) que é possível aos alunos construírem tipos específicos de letramentos acadêmicos. Não se pode desconsiderar que os propósitos dos alunos, por estarem nesse curso universitário, é também fator decisivo se compreender os modos de constituição letrada nesse percurso educacional. É com o olhar voltado ao contexto sócio-cultural, o qual envolve professores e alunos, que se abrem possibilidades de compreender melhor quais são as dificuldades dos alunos ingressos, por que elas são assim manifestadas e o que é oportunizado como possibilidade de transformação aos alunos.

A fim de realizar o objetivo acima colocado, a investigação sobre a constituição de sujeitos letrados, ingressos na esfera acadêmica, está orientada por duas grandes **abordagens teóricas**. A primeira é a **abordagem sócio-cultural do letramento**, como já mencionado anteriormente, segundo autores como Barton e Hamilton (2000), Gee (1999, 2000a,b, 2001, 2004, 2006), Soares (2002b) e Street (2003). Em linhas gerais, o complexo fenômeno do letramento é compreendido como um conjunto de práticas sociais, em que assumem papel central os significados culturais, as relações de poder e as relações de identidades sociais. A segunda abordagem diz respeito ao **dialogismo em Bakhtin** (2003 [1952-1953/1979]). São privilegiadas discussões que versam sobre contribuições da abordagem dialógica com a linguagem para o ensino de Língua Portuguesa, em cursos de Letras, e resultados de pesquisas com gêneros discursivos, nesse curso de graduação, no intuito de posicionar os alunos como sujeitos em práticas de letramento acadêmico. Um exemplo, nitidamente coerente com a defesa nesta tese, encontra-se nos estudos de Corrêa (2004), o qual defende que se reconheçam os sentidos para as supostas inconsistências nas atividades realizadas pelos alunos. Esse autor sugere que seja dada atenção à heterogeneidade entre o oral e o escrito, tão marcante nas produções dos alunos. Focando nas dificuldades de escrita, o autor propõe que estas deixem “de ser consideradas no âmbito exclusivo da aprendizagem (deficiência do escrevente, falta de leitura) para dialogar também com o âmbito do ensino (onde predominam concepções muito restritas de leitura e escrita).” (CORRÊA, 2004, p. 239).

Em consonância com a perspectiva sócio-cultural de letramento e com a abordagem dialógica da linguagem, adotadas nesta tese, o **quadro epistemológico** interpretativo (SOARES, 2006) caracteriza a natureza metodológica do trabalho. Através desse quadro, predominam procedimentos investigativos e de análise indicadores de uma metodologia qualitativa de pesquisa. Mais especificamente, ganham destaque, no presente trabalho, estudos de casos etnográficos (ANDRÉ, 2003), por haver processos longitudinais de

investigação, viabilizados por minha observação participante em Letras, direcionando a coleta e as análises dos dados.

Três alunas do curso de Letras assumem a posição de **sujeitos da pesquisa**: Renata, Beatriz e Sandra. A escolha desses sujeitos – alunas - foi realizada após o término de coleta de dados (final de 2005), por motivos singulares na constituição letrada de cada uma das alunas. O acompanhamento de Renata, Beatriz e Sandra, ao longo do ano letivo de 2005, restringe-se a duas disciplinas que adotam diretamente práticas de letramento, apoiadas nos gêneros discursivos, envolvendo leitura, produção escrita e análise lingüística, como objeto de ensino-aprendizagem. A primeira disciplina (de fevereiro a julho) é “Estudos da Língua Portuguesa I: conhecimentos básicos”, e a segunda (de julho a dezembro), “Leitura e Produção Textual”. Ambas, coincidentemente, foram ministradas pelo mesmo professor.

Com vistas a uma maior aproximação com a unidade social investigada, minha **observação participante** foi combinada com **outros instrumentos de coleta de dados**: a) questionários escritos; b) entrevistas; c) diário de campo (auxílio nas transcrições das aulas); d) textos circulantes em sala, disponibilizados pelo professor; e e) produções orais e escritas dos alunos.

Para conduzir a **seleção e o tratamento dos dados**, o objetivo geral e os específicos auxiliaram na tarefa. Os **objetivos específicos** estão assim dispostos: a) traçar o perfil de letramento dos alunos ingressos no curso de Letras; b) explicitar os modos de constituição letrada dos alunos ingressos em Letras na esfera acadêmica; c) caracterizar, nas linguagens sociais em uso pelos alunos e pelo professor, os modos de exprimir a constituição letrada na esfera acadêmica; e d) identificar, através de eventos de letramento no curso de Letras, como os gêneros discursivos – objetos de ensino-aprendizagem nas aulas – participam na constituição letrada dos alunos na esfera acadêmica.

Quanto ao tratamento central dado às observações participantes, selecionei eventos de letramento acadêmico do ano, nomeados e conceituados por mim como **Eventos interDiscursivos, Eventos identitários e Eventos reflexivo-transformativos** (cf. explicações na subseção 5.5). No interior desses três tipos de eventos, são analisados **movimentos dialógicos** de Renata, Beatriz e Sandra. Esses movimentos representam formas de interação verbal, que indicam especificamente os modos de participação das alunas nos eventos de letramento, na relação com os o(s) outro(s) – os interlocutores da situação enunciativa – e com o conteúdo temático. Esses movimentos são decisivos para indicar, dessa forma, os modos de constituição letrada das três alunas - sujeitos da pesquisa. Em contribuição, os demais instrumentos de coleta de dados, elencados anteriormente,

colaboraram no aprofundamento de análises encaminhadas de forma a responder aos objetivos desta pesquisa.

Para que se esclareça, então, as escolhas feitas para composição desta tese, que retrata o complexo fenômeno da constituição letrada de alunos ingressos em Letras, apresento, a seguir, os aspectos centrais de cada seção do presente trabalho.

Na **seção 2** são expostas as justificativas para realização desta pesquisa de doutorado, com ênfase para a tese central que impulsiona o desencadeamento dos trabalhos. O problema perseguido é contextualizado socialmente, a fim de que particularidades quanto ao tema sejam reveladas.

Na **seção 3** apresento a primeira parte das abordagens teóricas, em que o foco é a perspectiva sócio-cultural do letramento. Destaca-se a concepção de letramento adotada nesta tese e, por consequência, outras concepções como práticas e eventos de letramento e Discursos – com D maiúsculo - em referência aos estudos de Gee (1999). Essas considerações teóricas, em torno do fenômeno do letramento, apóiam discussões situadas sobre a orientação de letramento(s)<sup>1</sup> em instituições formais de ensino, as quais auxiliam, em específico, a compreensão e as análises dos dados sobre a constituição letrada dos alunos ingressos em Letras.

A **seção 4** é destinada a enfocar a segunda parte das abordagens teóricas, a qual se refere ao dialogismo em Bakhtin. Esta seção tem o objetivo de expor implicações de estudos com a perspectiva dialógica da linguagem, especialmente com os gêneros discursivos, para o processo de ensino-aprendizagem em Letras.

Dessa forma, as discussões presentes nas seções 3 e 4 auxiliam e apóiam as formas de análises dos dados coletados durante 2005, inicialmente apresentadas na seção 5 – o enfoque metodológico da pesquisa – e, posteriormente, explicitadas na seção 6 desta tese.

A **seção 5**, então, vem esclarecer o enfoque metodológico deste trabalho: caracterização da pesquisa, sujeitos e ambiente pesquisados, procedimentos investigativos, instrumentos de coleta, seleção e tratamento dos dados.

A **seção 6** é dedicada à análise da constituição letrada dos alunos ingressos em Letras. Conforme já mencionado em parágrafos anteriores, as discussões centram-se em Renata, Beatriz e Sandra – sujeitos da pesquisa. Essas discussões seguem um percurso planejado de análises. Início com os (des)caminhos do ser letrado, ou seja, marcas

---

<sup>1</sup> Com base em abordagens de Benson et al. (1994), denomina-se, nesta tese, orientação de letramento(s) como procedimentos didático-pedagógicos constitutivos do trabalho do professor em sala de aula, apoiados teórico-metodologicamente, em virtude da afiliação discursiva desse profissional da educação.

apresentadas por elas sobre experiências prévias de letramento. Em seguida, exponho os propósitos que fazem com que estas alunas estejam no curso de Letras e os propósitos do professor para as escolhas didático-pedagógicas por ele realizadas, nas duas disciplinas ministradas em 2005, e acompanhadas por mim naquele ano. A terceira parte se destina às análises dos movimentos dialógicos de Renata, Beatriz e Sandra e seus respectivos sentidos situados em eventos de letramento acadêmico: interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos. A quarta parte da seção 6 traz as perspectivas das três alunas e do professor sobre as (des)construções do letramento acadêmico – percepções e juízos de valor sobre o processo de (des)construção de letramentos na esfera acadêmica. A última parte da seção 6 simboliza um olhar retrospectivo sobre os dados analisados ao longo das seções anteriores, no sentido de elaborar discussões sobre o papel do gênero discursivo na constituição letrada dos alunos ingressos em Letras.

Encerro o trabalho apresentando considerações de um trabalho de pesquisa comprometido com uma unidade social complexa na área do letramento. Em caracterização a esta complexidade constitutiva dos fenômenos do letramento, intitulo a **seção 7** como *A ponta de um iceberg em evidência*, em analogia às abordagens de Gee (1999), presentes na seção 3 desta tese.

Em cada uma das seções 6 e 7, apresento uma elaboração esquemática que indica, respectivamente, o papel do gênero discursivo na constituição letrada dos alunos e o modelo de letramentos acadêmicos que caracteriza a oportunidade de construção de letramentos no curso de Letras em 2005.

Esta tese fecha-se com a apresentação das **Referências**, dos **Apêndices** (elaborações próprias realizadas na trajetória de pesquisa) e dos **Anexos** (basicamente textos produzidos pelas alunas em 2005, que funcionam como objeto de análises na seção 6).

## 2 UM PROBLEMA EM CONTEXTO

A reprodução do discurso do *déficit* do letramento (GEE, 1999) de alunos ingressos no Ensino Superior é a problemática que desencadeou a realização da pesquisa que se apresenta nesta tese. Na posição de professora universitária, em um período inferior a cinco anos, na área da Língua Portuguesa, acompanhei um discurso comum e constante em torno da crise do letramento.

Cotidianamente, na voz de muitos professores universitários, **o discurso da crise ou do déficit de letramento** fazia-se presente, de forma generalizada, com a seguinte afirmação (cf. SOARES, 2002a): *os alunos não sabem ler, nem escrever*. Estes professores alegavam a restrita ou a difícil participação dos alunos em atividades que exigiam leitura, produção escrita e oral de textos. Este dado impossibilitava o avanço do conteúdo proposto a ser trabalhado nos semestres letivos dos cursos de graduação. Os alunos, por sua vez, indicavam o quanto era difícil e árduo o trabalho proposto pelos professores, por não terem conhecimentos suficientes dos assuntos, dos gêneros discursivos solicitados para leitura, por não terem tempo suficiente para estudar, em virtude de serem, na maioria, colaboradores em empresas da região, entre tantos outros motivos. Ficava instaurada uma situação de antagonismos, em que professores e alunos não interagiam satisfatoriamente para a construção de conhecimentos, envolvendo a leitura e a produção de textos. A cobrança dos professores e a insegurança de muitos alunos pareciam fazer da sala de aula um campo de rivalidades e não de encontros, de parcerias deliberadas e conscientes, na direção da construção crítica e reflexiva de conhecimentos (cf. ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Essa problemática, apesar de parecer atual em minha atuação docente, já me acompanha há uma década, quando na posição de aluna universitária, ingressante em Letras na FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau). As afirmações também generalizadas de certos professores, indicando a não compreensão e o não saber produzir textos na esfera acadêmica, provocaram um conflito de identidade (cf. GEE, 1999) em mim e em tantos outros alunos de Letras. Este conflito se situava entre *quem* eu era - a identidade até então assumida como leitora e produtora de textos - e *quem* eu era solicitada a ser - a identidade esperada ou previamente idealizada pela instituição acadêmica. Justifica-se o uso dos termos “esperada” e “idealizada”, pois o “princípio da explicitação” (cf. DIONÍSIO, 2006, p. 39) não se fazia presente, ou seja, instruções explícitas, apoiadas em um enquadramento crítico, sobre os valores, crenças, formas de funcionamento dos textos e de todo o sistema acadêmico não eram presentes.

A partir do conflito instaurado, a solução encontrada, com apoio de uma professora-pesquisadora do curso de Letras da FURB, foi o desenvolvimento de projetos de pesquisas, em nível de iniciação científica, capazes de viabilizar um diálogo mais aberto e direto com alunos e professores do curso, a respeito dessa situação problemática. Assim, durante dois anos, alunos ingressos e concluintes de cursos de licenciatura (centrados na formação de professores) foram ouvidos, por meio de questionários e entrevistas. Os enfoques, durante os dois anos de pesquisa, recaíram, então, sobre os conhecimentos deles acerca do funcionamento dos textos, especialmente os exigidos na esfera acadêmica, e experiências vivenciadas por eles nos cursos de graduação, capazes de auxiliá-los na construção desses conhecimentos. Os professores, por meio de entrevistas diretivas, manifestaram suas percepções sobre a relação dos alunos com atividades de leitura, oralidade e escrita e as (não)oportunidades de aprendizagem viabilizadas a eles com essas atividades. Em resumo, dentre muitos resultados, o que confirmamos foi ausência do princípio de explicitação, de instruções e de apoio constante aos alunos, no trabalho com a linguagem constituinte de textos da esfera acadêmica. As tentativas de inserção dos alunos nesta esfera eram diversas, apesar de, muitas vezes, não serem reconhecidas como adequadas. Com base nessas constatações, no segundo ano da pesquisa, com apoio da professora-pesquisadora, oferecemos um curso envolvendo as atividades mencionadas de leitura e produção de textos, pois havíamos diagnosticado as necessidades dos alunos a esse respeito. Foi intensa a procura e participação dos alunos – sujeitos no primeiro ano de pesquisa – no curso disponibilizado. Este desencadeou muitas reflexões sobre o funcionamento da esfera acadêmica, incluindo especialmente as atividades de leitura e produção escrita de textos.

Esses dois depoimentos iniciais, advindos de minhas experiências pessoais como professora universitária e aluna de Letras não são, evidentemente, inéditos. Eles se repetem em relatos e análises de dados pesquisados na esfera acadêmica, como exponho em seguida. Esses relatos e análises são acompanhados por propostas pedagógicas capazes de auxiliar na resolução do que polemizo, posteriormente, como “dificuldades” dos alunos no *déficit* de letramento apresentado por eles.

As vozes de diferentes professores-pesquisadores brasileiros contribuem para melhor exemplificar a problemática até aqui apresentada. Conforme Bezerra (2000, p. 48) “é comum ouvir-se falar, no meio acadêmico e estudantil brasileiro, que os alunos não sabem escrever.” De acordo com Fonseca (2002, p. 119), “inquietava-me a dificuldade dos alunos quanto à leitura dos enunciados das questões dissertativas de provas”. Também na condição de professora, Buselli (2002, p. 141) expõe: “o problema que originou a pesquisa [...] foi

minha preocupação com a queixa de professores sobre as dificuldades de leitura apresentadas por alunos, de diferentes séries e cursos.” Almeida (2003, p.106), ao se referir a alunos de um curso profissionalizante, afirma que “o grupo é marcado institucionalmente por um estigma de ‘incompetentes’ para assimilação de conteúdos teóricos e ‘incompetentes para ler e escrever’. O desafio é a reversão de um pré-conceito institucionalizado.” Na visão de Ghiraldelo (2006, p. 15) “boa parte dos alunos que ingressam no Instituto [...] não escrevem, nem lêem com a proficiência esperada – ou desejada pelo corpo docente – para um aluno de curso de nível superior.” Da mesma forma que esta autora, Gregório (2006, p. 77) afirma: “alunos apresentam problemas de leitura e de produção de textos escritos, atividades fundamentais para o desenvolvimento de outras.” Palmiere (2006, p. 41), frente a este problema, indaga: “o que tem sido feito pela universidade – especialmente as da rede particular de ensino – no sentido de desenvolver a capacidade de leitura dos alunos? Ou, ainda, o que pode ser feito neste sentido?”. Uma observação muito consciente e relevante a essa problemática no contexto acadêmico, é trazida por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005):

Alunos encontram dificuldades, de modo geral, quando se defrontam com a necessidade de produzir textos pertencentes a gêneros da esfera tipicamente escolar e/ou científica. Dentre essas dificuldades, uma que nos parece poder ser enfrentada é a falta de ensino sistemático desses gêneros, pois o aluno se depara freqüentemente com a obrigação de saber escrever algo que nunca lhe foi ensinado.

Como já mencionado anteriormente, propostas de um ensino sistemático, conforme sugerido nesse excerto, também se fazem presentes nos estudos dos professores-pesquisadores, dos quais foram mencionadas acima as vozes sobre “dificuldades” dos alunos. Destacam-se, respectivamente: a) observação de como são os textos de professores universitários e em que princípios se baseiam para escrevê-los, a fim de compreender o como orientam o trabalho de escrita de textos na universidade (BEZERRA, 2000); b) caracterização do gênero questões dissertativas de provas e desenvolvimento de uma sequência didática voltada para o ensino-aprendizagem deste gênero discursivo, em curso de graduação (FONSECA, 2002); c) leitura e compreensão do objetivo comunicativo do gênero discursivo relato de pesquisa da esfera acadêmica (BUSELLI, 2002); d) desenvolvimento de uma prática pedagógica que, respeitando a heterogeneidade, possibilite a concretude do deslocamento do papel de aluno para alunos-sujeito na construção de significados no processo da leitura e da produção escrita (ALMEIDA, 2003); e) trabalho anual centrado na produção de projeto de pesquisa e conseqüente escrita de monografia ou artigo científico com alunos de um primeiro ano de graduação (GHIRALDELO, 2006); f) orientação para produção do gênero relatório, na

esfera acadêmica, considerando o contexto enunciativo determinado (GREGÓRIO, 2006); g) elaboração de um projeto multidisciplinar de leitura com alunos ingressantes no Ensino Superior (PALMIERE, 2006); h) sistematização do ensino de resumo escolar/acadêmico (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005).

Conforme se comprova por essas propostas - muitas das quais integrarão discussões no quadro teórico desta tese - encaminhamentos diversos são realizados para apoiar os alunos quanto às “dificuldades” com leitura e produção de textos. A este respeito, o dado polêmico a que me reportei anteriormente, refere-se especificamente à compreensão que se tem dos motivos que geram as tais “dificuldades” dos alunos.

Este dado encontra apoio nas discussões de Corrêa (2004), o qual defende, na perspectiva dialógica da linguagem, que se reconheça algum significado para as supostas inconsistências nas atividades realizadas pelos alunos. Focando nas dificuldades de escrita, o autor propõe que estas deixem “de ser consideradas no âmbito exclusivo da aprendizagem (deficiência do escrevente, falta de leitura) para dialogar também com o âmbito do ensino (onde predominam concepções muito restritas de leitura e escrita).” (CORRÊA, 2004, p. 239).

O estudo de Corrêa (2004), que será posteriormente ampliado na segunda parte do quadro teórico (seção 4), é coerente com uma proposição essencial nesta tese: **as formas de realizar, de participar de práticas de letramento, incluindo a leitura, oralidade e escrita, são modos culturais de utilização da linguagem e estão implícitas relações de poder**, sendo estas, muitas vezes, reproduzidas em virtude das experiências e de conhecimentos vivenciados ao longo da vida (cf. BARTON; HAMILTON, 2000).

Em resumo, diante das referências a Corrêa (2004) e Barton e Hamilton (2000), a **defesa desta tese é que as “dificuldades” demonstradas pelos alunos sejam recolocadas em uma perspectiva sócio-cultural situada de letramento** (cf. GEE, 1999). Esta defesa, da mesma forma que se apresenta em trabalhos direcionados por Dionísio (2006), em Portugal, tem a pretensão de proceder com análises e reflexões sobre o *ethos* da crise de letramento, que continuamente se denuncia e lamenta, e que caracteriza grande parte do contexto português e internacional nas últimas décadas. A crise do letramento, na verdade, “mascara problemas sociais mais profundos e complexos” e “representa uma evasão de problemas sociais mais significativos.” (GEE, 1999, p. 22).

Em defesa à necessidade de **situar contextualmente as formas de participação de alunos na esfera acadêmica**, sejam elas indicadoras de dificuldades, angústias, anseios, dúvidas, contestações, aceitações, satisfações etc., esta tese tem o intuito de se distanciar do mito da naturalização dos problemas, gerador de comodismo. Baseada nesses autores já



citados e em Boiarsky (2003), compartilho da constatação de que muitos alunos universitários, rotulados pelo discurso da crise de letramento, não tiveram oportunidades de conhecer, compreender e usar este tipo de letramento, o qual simboliza uma forte marcação de poder na sociedade. Esses alunos ingressos na esfera acadêmica apresentam, segundo Boiarsky (2003), incompreensão dos valores desta comunidade social - conhecimentos, atitudes, habilidades, traços de personalidade – referenciados como essenciais para dela participarem. Em consequência, estes alunos mais se consideram *outsiders* do que *insiders* (cf. GEE, 2001) na esfera acadêmica, por viverem um conflito muito forte entre *quem* são e *quem* são solicitados a ser nesta esfera.

Mesmo valorizando o ensino sistemático de gêneros discursivos em cursos de graduação, o que compreendo como **diferencial neste trabalho de tese, para além do que é ensinado, é como se dá a orientação de letramento**. Isso significa atentar para o como são desencadeadas as interações verbais em sala de aula e o como a constituição letrada dos alunos e os propósitos deles são considerados para se dar andamento às decisões pedagógicas em um curso de graduação. Fica implícito, nesse meu posicionamento, que o sujeito que se quer formar é aquele capaz de ser atuante em uma sociedade constituída por muitos letramentos, por muitas linguagens sociais e que seja capaz de assumir muitos papéis à medida que participa de contextos sociais diversos. Ainda mais decisivo, o sujeito que se quer é o que tem possibilidades de transformar suas práticas de letramento e ao transformá-las também é transformado na sua constituição letrada. Assume função preponderante nessa transformação: o enquadramento crítico aliado ao ensino sistemático na esfera acadêmica. É por meio deste enquadramento que os alunos têm chances de saber e refletir sobre os porquês das ações direcionadas nesta esfera, das responsabilidades que a eles competem e das possibilidades de uso e ampliação dos conhecimentos construídos em outras esferas sociais.

Esse posicionamento que insere o enquadramento crítico como chave para as orientações de letramento na esfera acadêmica, advém de um projeto para a pedagogia do letramento, referenciada em Cope e Kalantzis (2000), a qual será também apresentada na subseção 3.6.1 do quadro teórico. As abordagens que constituem esta pedagogia são claras ao indicarem que os processos formais de ensino não conseguem recriar o mundo, a multiplicidade e a heterogeneidade de práticas letradas nos espaços institucionais. No entanto, esta pedagogia do letramento defende a possibilidade de fazer emergir ambientes transformados de relações colaborativas, comprometidas com o envolvimento crítico, reflexivo e criativo, capaz de dar subsídios para a compreensão do funcionamento de esferas

sociais, para a inserção nestas e até para possíveis transformações das práticas pertencentes a estas esferas.

Estando afiliada a essas discussões, que defendem “uma epistemologia do pluralismo” (cf. COPE; KALANTZIS, 2000), que valorizam e priorizam a expansão das identidades dos sujeitos envolvidos na pedagogia do letramento, é que reforço **a tese** deste trabalho desenvolvido em nível de doutorado. **Se a universidade aceitar passivamente que os alunos ingressantes na esfera acadêmica têm muitas dificuldades de interagir em eventos de letramento, continuará desconsiderando a formação, as experiências e os conhecimentos prévios que os constituem como sujeitos letrados.** Não basta um discurso da crise – do *déficit* de letramento – para caracterizar os letramentos de alunos ingressos em cursos de graduação. Como ressalta Soares (2006), quando o foco é posto no social ou no cultural, aquilo que se considerava ser dificuldades dos alunos passa a ser compreendido como um problema social e principalmente cultural.

Para se compreender com mais especificidade - e com apoio em uma perspectiva sócio-cultural do letramento - como se dá a tentativa de inserção dos ingressos em um curso de graduação, que conflitos e como são desencadeados nesta dinâmica, vários aspectos necessitam ser analisados. Incluem: o conhecimento de identidades mais relevantes que marcam a constituição letrada dos alunos ingressos; os propósitos de eles estarem em determinado curso de graduação; a forma como o professor realiza as orientações de letramento, considerando os interesses, propósitos dele como profissional habilitado nas áreas em que leciona e os interesses dos alunos; os eventos de letramento, as interações e os movimentos dialógicos desencadeados em sala de aula, que reforçam a constituição letrada dos alunos no percurso inicial de participação na esfera acadêmica.

Esses aspectos complexos, de natureza heterogênea e multifacetada, puderam ser contemplados ao longo da pesquisa desenvolvida no doutorado, pois assumindo uma posição distanciada daquela de professora universitária da instituição Unifebe, onde se deu a pesquisa, pude me inserir na sala de aula do curso de Letras como observadora participante de aulas semanais durante todo o ano de 2005. Outras explicações metodológicas serão posteriormente referenciadas. Esse informe é aqui exposto, apenas a fim de deixar em evidência que realizei observações, mantive contato direto com um professor e com alunos de duas disciplinas acadêmicas e, ainda, tive acesso aos materiais disponibilizados aos alunos e às produções realizadas por eles durante todo o ano. Dessa forma, as análises sobre a constituição letrada de alunos ingressos em Letras, que compõem este trabalho de tese, não são advindas de uma

proposta sistemática de intervenção por mim elaborada e desenvolvida junto aos alunos, como inicialmente apresentado nesta seção com pesquisas de diversos autores brasileiros.

O grande **diferencial desta tese, em termos de dados coletados**, que justifica ainda mais os enfoques teóricos ora apresentados até o momento e que serão aprofundados posteriormente nas duas seções seguintes (3 e 4), é a oportunidade de ter compartilhado de uma prática educacional no ano de 2005, apoiada na perspectiva dialógica da linguagem, estando implícita/e ou explícita, em diversos eventos, uma orientação de letramento baseada no enquadramento crítico, com vistas à transformação dos alunos e de práticas de uso da linguagem. Assim, a justificativa de realização da pesquisa, assumindo uma posição de reação ao discurso do *déficit* de letramento de alunos ingressos na esfera acadêmica, é confirmada nos dados advindos do trabalho do professor com os alunos ingressos em Letras em 2005. Logo, a ocorrência de uma prática dialógica da linguagem em Letras representa uma constatação singular, não prevista no início da pesquisa, que enriquece esta tese e que poderá contribuir para implementar discussões e práticas em outros contextos acadêmicos sensibilizados com a problemática da crise do letramento.

### 3 DO LETRAMENTO COMO TEORIA ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESFERA ACADÊMICA

Esta **primeira parte do quadro teórico** traz abordagens relativas à teoria sócio-cultural do letramento, a qual encontra apoio nos denominados Novos Estudos do Letramento. Ganham destaque, inicialmente, discussões de cunho mais teórico-conceitual que explicam a opção por estes estudos. Autores como Gee (1999, 2000b, 2001, 2004), Street (1995, 2003), Barton e Hamilton (2000) são constantemente solicitados nas argumentações construídas. Estes últimos - Barton e Hamilton (2000) -, a título de esclarecimento, impulsionaram a organização desta seção, por apresentarem um conjunto de seis proposições, as quais estão distribuídas no interior do texto desta seção 3, direcionando explicações complementares e em torno delas. Dessa forma, essas discussões de cunho teórico-conceitual contribuem decisivamente para explicitar de que posição se aborda o fenômeno do letramento em análise nesta pesquisa de tese e os sentidos de termos em uso nas análises posteriores dos dados, como: práticas e eventos de letramento, constituição de sujeitos letrados, linguagens sociais, Discursos primário, secundário e reciclado, letramentos críticos.

Considerando que o domínio enfocado nesta tese é o Ensino Superior, não se poderia deixar de trazer discussões acerca do letramento direcionadas a este contexto, especialmente das implicações da teoria sócio-cultural do letramento às práticas educacionais. Por conseguinte, justifica-se a inserção de abordagens relativas ao letramento acadêmico e à Pedagogia dos Multiletramentos, proposta esta do grupo dos Novos Estudos do Letramento (cf. subseção 3.1) para o ensino ou para a orientação do letramento em ambientes escolares/acadêmicos.

Essas abordagens, que englobam a primeira parte do quadro teórico (seção 3) irão ser acrescidas, posteriormente, **na segunda parte (seção 4)**, a outras pertinentes ao dialogismo em Bakhtin. O motivo central de focar discussões sobre a teoria sócio-cultural do letramento e a teoria dos gêneros discursivos em Bakhtin representa um meio de, a partir desse duplo quadro teórico, poder melhor proceder com as análises dos dados coletados em 2005 em uma instituição de Ensino Superior. As práticas de letramento orientadas em sala de aula, naquele ano, adotaram como objeto de ensino-aprendizagem os gêneros discursivos. **Logo, visando a uma coerência discursiva entre quadro teórico e análises das práticas efetivas – dados em discussão – é que se apresentam, posteriormente, as duas grandes vertentes teóricas desta tese.**

### 3.1 LETRAMENTO – UMA PERSPECTIVA SÓCIO-CULTURAL

A natureza complexa do fenômeno do letramento é enfocada nesse trabalho sob uma perspectiva sócio-cultural, que encontra lugar nos Novos Estudos do Letramento. Conforme Gee (1999, p.122), caracterizar qualquer segmento como “novo” pode ser um problema, pois facilmente pode se tornar “velho”. Logo, o que justifica a caracterização “novos” a esses estudos é a idéia de que **leitura, escrita e sentido são sempre situados em práticas sociais específicas** (cf. GEE, 2000b). Acrescenta Lankshear et al. (2002, p. 3, tradução nossa) que esses “estudos do letramento privilegiam o sentido a habilidades mecânicas, o qual é compreendido muito mais em termos de processos socioculturais que estados ou eventos cognitivos internos.” Street (2003), já na década de 80, afirma que a posição dos Novos Estudos do Letramento ressalta o letramento como prática de cunho social e não meramente uma habilidade técnica, neutra, imutável e/ou universal situada no interior dos indivíduos.

Nas palavras de Dionísio (2006), esta forma particular de entender a natureza das práticas de usos dos textos, bem como a questão da construção de sentidos, conduz à adoção de uma perspectiva de letramento como:

conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e de identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefactos e tecnologias que os veiculam. (DIONÍSIO, 2006, p.26).

Esta abordagem, caracterizada por Gee (1999) como sociocultural, dá ênfase a um conjunto plural de práticas sociais, que permite o uso de diferentes formas de linguagem em uma mesma ou diversificada(s) cultura(s) e que autoriza, também, a conceituação do letramento em sua versão plural - **letramentos**.

Diante dessa breve caracterização da perspectiva, que embasa os estudos realizados neste trabalho de tese, ficam explícitas as influências sócio-culturais sobre o fenômeno/termo letramento, o qual ainda pode ser considerado atual no Brasil. Este termo tem sido refinado, especialmente neste contexto nacional, em virtude de novas modalidades de práticas sociais envolvendo leitura e escrita. Explica Soares (2000, 2002b, 2004) – uma das precursoras dos estudos do letramento no Brasil – que foi em meados dos anos 80 que se dá o aparecimento do termo no país, ao mesmo tempo que *illettrisme* na França, *litteracy* nos Estados Unidos e Inglaterra e *literacia* em Portugal, para se distinguir este fenômeno da alfabetização. Essa distinção se mostrava necessária, principalmente, em países desenvolvidos, pois a população,

em grande parte, já dominava o sistema de escrita, já estava alfabetizada, sendo necessário, então, caracterizar e avaliar o domínio de competências, incluindo leitura e escrita, em práticas sociais situadas. No Brasil, porém, parece não haver, em muitas ocasiões, a distinção entre alfabetização e letramento, devido à intensa busca de se verificar os índices de alfabetização, em primeira instância, para, a partir deles, tentar erradicar os índices de analfabetismo. Diante dessa busca e da necessidade de também caracterizar as competências de leitura e escrita da população, esses dois conceitos, por ora, sobrepõem-se, mesclam-se e, freqüentemente, confundem-se.

Sob o olhar português de Dionísio (2007), alfabetização é um termo que quase desapareceu do léxico do português de Portugal. O posicionamento desta pesquisadora, apoiado na perspectiva sócio-cultural do letramento, revela esclarecimentos quando o foco é alfabetização e letramento, conforme palavras dela em entrevista concedida no Brasil:

se considerarmos a alfabetização como o processo de dotar os indivíduos dos códigos relativos ao escrito, os momentos reservados de aprendizado do código escrito, podemos falar em alfabetização – é aprender o código escrito. O letramento [...] não é a mesma coisa. É uma prática. Pode também ser um processo. É uma prática em que as pessoas usam os textos. Então, esta é a diferença para mim. O letramento não tem, necessariamente, a ver com a escola, como mostram os trabalhos da equipe de Lancaster [profissionais – pesquisadores e professores da Universidade de Lancaster (UK), em destaque para David Barton, Mary Hamilton e Roz Ivanic]. A alfabetização, parece-me que tem a ver com a escola.

A opção por adentrar rapidamente neste enfoque polêmico, que aproxima ou que necessariamente distingue os termos alfabetização e letramento, é para ressaltar aqui a compreensão acerca do letramento – conceito central nesta tese.

Dando prosseguimento à pluralidade que este termo abarca e focando no ponto de vista social de Soares (2002b), julga-se produtivo e reflexivo acrescentar a posição atual desta pesquisadora. Para ela, embora mantendo o foco nas práticas sociais de leitura e de escrita, a **concepção de letramento** não recai sobre estas práticas, sobre o impacto ou as conseqüências da escrita sobre a sociedade, mas “para além de tudo isso, o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação.” (SOARES, 2002, p. 145, grifos da autora).

Como Soares (2002b) procura esclarecer aos leitores, *estado* ou *condição* pressupõe as relações que indivíduos ou grupos sociais mantêm com os outros, com o mundo que os cerca. Ainda mais decisivo, pressupõe as formas de interação, tipos de atitudes e competências discursivas que lhes possibilitam um determinado e diferenciado estado de

inserção em uma sociedade letrada. Estas formas de interação, de tipos de atitudes e competências discursivas se constituem em virtude do uso da leitura e da escrita, de habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa em práticas sociais específicas.

O esclarecimento da autora reforça a **identidade socialmente situada** (GEE, 1999, 2001) de cada sujeito, a qual é constituída progressivamente, como dado já destacado em Dionísio (2006, p.26), “por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefactos de tecnologias que os veiculam”. Essa forma de “aceder, tratar e usar os textos” é balizada pelos interesses e relações de poder vigentes em instituições, classes e grupos sociais específicos. Logo, o sentido desse processo dinâmico de “aceder, tratar e usar os textos”, ou ainda, de assumir uma *condição* diante desse processo, constrói-se nas interações.

**Sentido**, nessa projeção, simboliza a *perspectiva* (GEE, 2001, grifo do autor) que o sujeito letrado tem de si, dos outros, das relações de poder e dos objetos/artefatos disponíveis para participar de práticas sociais. Pode indicar a esse sujeito sua *condição* (cf. SOARES, 2002b) ou posição de *insider* ou *outsider* (GEE, 2001) em práticas sociais, que possibilitam a ele assumir ou não papéis sociais diversos nas interações. Reforça-se, nessa ocasião, o caráter social, situado e histórico do letramento, o qual é responsável por caracterizar a *condição* letrada de um sujeito, em um situado espaço da sociedade e em um particular momento histórico de sua trajetória pessoal e social.

A fim de aprofundar essas abordagens em torno da natureza do letramento, em uma perspectiva sócio-cultural, outras (sub)seções se desdobram posteriormente. Segundo Masny (2006), “quando se explora uma teoria dos letramentos, não é suficiente olhar para os termos e determinar que o denominador comum são os Novos Estudos do Letramento.” (informação verbal<sup>2</sup>, tradução nossa). O importante é compreender que cada teoria simboliza um paradigma específico, caracterizado por um quadro conceitual também particular. No tocante aos Novos Estudos do Letramento, conforme Masny (2006), um conceito chave são os eventos de letramento, que é mais bem compreendido em paralelo a outro: práticas de letramento.

---

<sup>2</sup> *Paper* entregue por Diana Masny, em uma comunicação proferida no *Workshop on multiple literacies*, ocorrido em Ontário, no Canadá, em agosto de 2006.

### 3.2 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

Uma proposição central, em Barton e Hamilton (2000, p. 8, tradução nossa), vem contribuir para caracterização da natureza complexa do fenômeno em foco: “letramento é um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos mediados por textos.”

A noção de **práticas sociais** viabiliza uma discussão fecunda ao estabelecer ligação entre atividades de leitura e escrita e estruturas sociais. Essas atividades se subordinam a tais estruturas e se constituem na relação com elas. É nas práticas sociais que o letramento tem uma função ou um papel. Acrescenta-se a essa abordagem, estudos de Street (2003) que reforçam a dimensão do poder conferida aos processos de leitura e escrita, como integrante dos significados culturais concedidos a esses processos. Neutralidade, então, é uma característica imprópria do letramento, uma vez que este representa uma prática de cunho social e não meramente técnica.

Nesse jogo de poder, justifica-se a valorização de **práticas de letramento** como unidade básica dessa teoria caracterizada pelo social. Essas práticas representam “os modos culturais em geral de utilização da linguagem escrita pelas quais as pessoas fazem uso em suas vidas”. (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7, tradução nossa). No entanto, as práticas de letramento não são unidades observáveis de comportamento, já que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Incluem o julgamento das pessoas sobre letramento, construções e discursos do letramento, como falam sobre e como constroem sentidos com e para o letramento. São processos internos, mas determinados por processos sociais, que interligam as pessoas umas com as outras, incluindo um constante compartilhar de ideologias e identidades sociais. As práticas de letramento, conforme esses autores, são mais bem compreendidas na existência de relações entre pessoas, entre grupos e comunidades, não se fechando a um conjunto de propriedades unicamente internas dos indivíduos.

Se as práticas, no sentido de maneiras culturais de utilização do letramento, são unidades que não podem ser observadas, na sua totalidade, em pequenas atividades e tarefas, os **eventos de letramento** representam episódios observáveis, os quais se formam e se constituem através dessas práticas. Eventos são atividades onde o letramento tem uma função, são ocasiões em que os textos fazem parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos. Este conceito, nas palavras de Street (2003), ajuda a focalizar uma situação específica de letramento. No entanto, não pode ser empregado de forma isolada, por permanecer descritivo, não informando sobre como os sentidos são construídos. Decisivo



é compreender e relacionar convenções e suposições subjacentes aos eventos que fazem com que eles funcionem.

Os Novos Estudos do Letramento, de acordo com Barton (2001), têm ampliado a noção de eventos de letramento, primeiramente porque a noção de interação também se encaminha nesse sentido, ao enfocar a importância dos textos e ao examinar os vários papéis que os textos assumem na interação. Em segundo lugar, pois a existência de textos em eventos de letramento viabiliza interações *em torno de um texto [around a text]*, tal como durante um momento de contação de histórias entre pais e filhos (crianças), e interações *sobre um texto [about a text]*, como discussões entre uma, duas ou mais pessoas sobre a leitura prévia de alguma reportagem de revista.

Os textos, dessa forma, situam-se em contextos mais amplos e engendram os eventos de letramento por terem uma motivação de uso (inserção, participação num grupo social, notabilidade, informação, estudo, diversão etc.). **Contextos**, nesse caso, conforme Gee (1999, 2001), não representam apenas palavras ou documentos, mas também as propostas, valores e pretensões de cursos de ação e interação nas esferas sociais. Os sentidos dos textos, por sua vez, são socialmente situados, contextualizados, não têm valor de ser na independência dos sentidos sociais. Em resumo, “as práticas de letramento têm finalidades e estão inseridas em objetivos sociais e práticas culturais mais vastas”. (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 12, tradução nossa).

Se esses sentidos, que constituem as práticas de letramento, são situados, é porque eles são construídos por grupos socialmente situados no social e na história, com apoio em visões particulares de mundo, denominadas ideológicas, conforme Street (2003). A proposição de que “as práticas de letramento são socialmente construídas e historicamente situadas” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 13, tradução nossa) viabiliza adjetivar as práticas de letramento como fluidas, dinâmicas e em mudança, por guardarem particularidades ao longo de uma história. Ainda, esta proposição viabiliza localizar as práticas de uma pessoa na sua própria história de letramento, nas várias dimensões em que o sujeito se transforma e também transforma práticas de letramento.

A **constituição do sujeito enquanto ser social e letrado**, então, se dá continuamente, ao longo de um processo de vida. “Quando se admite que um sujeito se constitui, o que se admite junto com isso?” (GERALDI, 2005, p. 18). Esta indagação encontra resposta em uma ocorrência central: a interação. É através da interação que os sujeitos se encontram, constroem a linguagem enquanto mediação sógnica necessária. É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu (o outro na interação) que ambos se constituem. Admite-

se, por conseguinte, que a relação dos sujeitos com a linguagem, ambos em constituição, é decisiva para marcar a densidade e a singularidade das práticas de letramento, observáveis nos eventos mediados por textos:

os sujeitos se constituem como tais, à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas. (GERALDI, 1997, p.6)

Nesse processo interativo assumem papel relevante a ideologia, a tradição e a cultura dos dados grupos a que pertencem os sujeitos. Em virtude destes “condicionamentos” sociais é que os sujeitos vão revelando suas perspectivas sobre o mundo – sobre práticas textuais (cf. BARTON, 2001), sobre os outros na interação, sobre os papéis que querem, podem ou devem assumir nas diferentes esferas sociais. Constituir-se sujeito letrado, portanto, significa participar de diferentes eventos de letramento, em que os textos assumem papéis diversos, e por consequência, fazem com que o sujeito também assumira esses papéis e se assumira agente no processo. Este processo constitutivo representa uma dinâmica plural, aberta a vários domínios sociais, em que identidades socialmente situadas (GEE, 2001) vão se revelando e possibilitando a fluência num conjunto de práticas.

Constituir-se letrado reforça também um ininterrupto processo de vir a ser. Conforme Gee (1999, p. 129, grifos do autor), os sujeitos agem, pensam, valorizam e interagem de maneira conjunta, sincrônica com a linguagem, com vários objetos, artefatos, “demonstrando *quem* são e *o que* estão fazendo diante dos outros e deles mesmos, em circunstâncias, tempos e lugares apropriados.” Nessa perspectiva, ser letrado está aqui explicado consoante os posicionamentos já referenciados anteriormente em Soares (2002b) e Gee (1999, 2001). Para ser letrado, é preciso além de se inserir em situações sociais, também desempenhar papéis na relação e na interação com o outro ou com os outros. São nos contextos situados de práticas que se pode indicar, caracterizar, nomear ou julgar se um sujeito é letrado ou não. Não existe um sujeito letrado em geral (GEE, 2004; SOARES, 2002a), mas sujeito letrado em diferentes e determinados contextos.

Para desempenhar papéis e constituir-se continuamente sujeito letrado, nos contextos de atuação, várias são as alternativas. Uma delas é aprender esses papéis na relação com os outros, por meio de interações constantes, ou sozinho, por observação à dinâmica interacional

dos participantes de uma *comunidade de prática*<sup>3</sup> ou pela busca de conhecimentos com apoio de artefatos como livros e computadores - tecnologias ao próprio alcance. Estas relações possíveis podem se dar, também, através da imersão em comunidades de prática, seja por escolha, por necessidade e/ou por imposição. Aprender nos e com os procedimentos característicos de uma comunidade, e não apenas aprender sobre eles, abre a possibilidade de os sujeitos adotarem perspectivas, visões de mundo críticas e reflexivas próprias dessa comunidade. Gee (1999) chama atenção para uma faceta da imersão - não basta se inserir em práticas de letramento de uma dada comunidade com os olhos fechados ou apenas instruir os sujeitos a reproduzir ações, discursos, de forma a-crítica. As instruções explícitas sobre o funcionamento de uma dada prática podem e muito contribuir para desocultar muitas estruturas de poder. Pode haver interações diversas, que abrem espaços para que os sujeitos mudem, alternem os papéis, como em uma aula do curso de Letras, em que o professor viabiliza a voz aos alunos ou viabiliza que eles assumam o papel de professor em uma dada atividade didática.

No entanto, não se pode perder de vista que as instruções explícitas podem refletir apenas uma parcela de uma gama heterogênea de conhecimentos (cf. GEE, 1999). Ainda, o modo como essas instruções ocorrem na relação entre os sujeitos pode não apagar conflitos entre as identidades trazidas por eles, ao adentrarem numa comunidade específica de prática, e entre as identidades de uma nova e diferente comunidade, em um dado domínio social.

### 3.3 DOMÍNIOS E LINGUAGENS SOCIAIS

Vários e diferentes são os contextos sociais ou domínios de atividades, de vida. Casa (família), escola, local de trabalho, clube de esportes, igreja exemplificam alguns dos domínios onde os eventos de letramento são diferentes.

Sob o olhar de Dionísio (2006), a constatação da diversidade de domínios e dos **diferentes letramentos** que aí podem ser identificados possibilita a reflexão sobre os sentidos que *diferentes* pode assumir: por um lado, o relativo aos diferentes fins que as atividades servem; por outro lado, o relativo ao envolvimento de diferentes sistemas simbólicos ou meios como em letramento cinematográfico e letramento computacional; por fim, o sentido relativo a diferentes práticas, em diferentes culturas e diferentes linguagens, associadas a grupos sociais que se identificam pelas suas características, maneiras de falar, agir, valorizar,

---

<sup>3</sup> Conforme Dionísio (2006), em referência a autores como Wenger e Latour, são grupos sociais que se identificam, pelas suas características, maneiras de falar, agir, valorizar, interpretar e usar textos.

interpretar e usar a linguagem escrita, ou seja, a diferentes comunidades discursivas ou de prática. Usos correntes de expressões como letramento acadêmico, letramento científico, letramento do local de trabalho, entre outros, associados a este entendimento, explicam a afiliação a aspectos particulares da vida cultural. Esses usos são indicativos de que, consoante os interesses pessoais ou profissionais, cada sujeito pode buscar aprofundamento das características de cada um dos letramentos, nos quais estão envolvidos aspectos que ultrapassam o uso da linguagem. A finalidade, nesse caso, é assumir a identidade social coerente com o domínio de letramento em questão.

Essa explanação autoriza afirmar que “há diferentes letramentos associados com diferentes domínios de vida.” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 11, tradução nossa). Nessa direção, **os domínios** são contextos estruturados em que o letramento é usado e ensinado. Neles, as práticas, observáveis por meio dos eventos de letramento, assumem configurações específicas, estabelecendo modos regulares de ação. Instituições, tais como a Educação, suportam práticas de letramento particulares, instituídas como dominantes, legitimadas no contexto mais amplo da sociedade.

Nos domínios, contextos ou esferas sociais, as linguagens usadas são também socialmente situadas, denominadas por Gee (1999, 2000a, 2000b, 2001, 2004, 2006) como **linguagens sociais**. Estas guardam particularidades, como estilo, registro, padrões de vocabulário, sintaxe e conectores discursivos, pois se conectam a tipos específicos de atividades sociais e a identidades socialmente situadas, tais como a de um detetive, de um professor, de um político, de uma cozinheira e de um jogador de tênis. A discussão em torno dos gêneros discursivos (presente na seção 4 desta tese), tanto em termos sociais (extra-verbais) quanto verbais (conteúdo, forma e aspectos lingüísticos), fornece elementos decisivos que caracterizam as escolhas discursivas e lingüísticas que se operam no interior de um evento de letramento e que revela essas identidades situadas.

Quando se refere às linguagens sociais e aos gêneros, oralidade e escrita estão extremamente relacionadas e integradas em práticas sociais específicas, características estas que também constituem a natureza heterogênea dos gêneros, como será mais bem discutido na seção 4. Na visão de Gee (2001, p. 719, tradução nossa), “tanto dentro quanto fora da escola, a maior parte das linguagens sociais e dos gêneros são claramente não adquiridos por instrução direta”, mas por processos de socialização. Mesmo considerando a importância de modelos, apoio instrucional por parte de mentores/professores, a imersão em práticas significativas é elemento base nesse processo interacional.

### 3.3.1 Discursos

Afirmar que um sujeito aprende novas linguagens sociais e gêneros, no sentido de ser capaz de produzi-los e não apenas consumi-los, significa que ele está sendo socializado no que Gee (1999, 2001) denomina **Discursos, com D maiúsculo**. Mesmo quando o sujeito aprende uma nova linguagem social ou mesmo um gênero discursivo, apenas para consumir e não produzir, ele está aprendendo a reconhecer um novo Discurso.

As linguagens sociais estão inseridas nos Discursos e assumem relevância e sentido através deles. Por consequência, os Discursos garantem uma amplitude muito maior, envolvendo mais que a linguagem.

Um Discurso integra modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, com a finalidade de ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas. (GEE, 2001, p. 719, tradução nossa)

Discursos, nesse sentido, são nomeados por Gee (2001) como *kits de identidade*, pois possibilitam explicar as múltiplas identidades sociais. Vários pontos específicos melhor explicam os Discursos. Segundo Gee (1999, 2001), os Discursos são inerentemente ideológicos, pois envolvem um conjunto de valores, pontos de vista sobre a relação entre as pessoas, sobre a distribuição de bens sociais e indicam quem são os *insiders* ou não – indivíduos que apresentam marcas de pertencimento a uma comunidade de prática ou a um modelo cultural em específicos. Cada Discurso define o que conta como crítica aceitável, como objetos coerentes de uso. Posições de fala, crenças, tomadas de decisão não se constituem apenas no interior de um Discurso, mas na relação com outros Discursos. Por fim, os Discursos estão intimamente relacionados com a distribuição de poder social e a estrutura hierárquica na sociedade. O controle sobre certos Discursos pode auxiliar os sujeitos na aquisição de bens sociais (dinheiro, poder, *status*). Esses Discursos capacitam criticamente grupos que lidam com conflitos relativos ao uso de outros Discursos. Nomeadamente, os Discursos que fazem uso de bens valorizados socialmente são os Discursos dominantes e os grupos que menos conflitos têm ao lidar com esses Discursos são chamados de grupos dominantes.

Portanto, a natureza dos Discursos está diretamente relacionada aos domínios de letramento que os integram, às relações de poder, às linguagens sociais e a todo aparato ideológico que os envolve, o que impulsiona Gee (1999) a caracterizá-los como primários e secundários.

### 3.3.2 Discursos primários e secundários

Para explicar a relação dos sujeitos com os Discursos, em domínios específicos de letramento, Gee (1999) apresenta as particularidades dos Discursos primários e dos secundários. Estas particularidades muito se aproximam das abordagens de Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]) sobre gêneros primários e secundários, conforme discussões que serão desenvolvidas posteriormente na subseção 4.1, ao se focar a perspectiva dialógica da linguagem.

Qualquer pessoa se torna membro de um Discurso de maneira espontânea, por pertencer naturalmente a um grupo social de base - a família. Este domínio primário contribui decisivamente para que os sujeitos desenvolvam sua primeira identidade social.

Os **Discursos primários**, conforme Gee (1999, p. 137), são os que os sujeitos “aprendem” muito cedo na vida, no grupo de socialização primária, o qual envolve a família e/ou a comunidade local. Esses Discursos constituem a primeira identidade social de um sujeito. É comprovado, biológica e historicamente, que para todos os seres humanos, os Discursos primários se dão pela oralidade, em contextos de comunicação face-a-face. Eles contribuem para que o sujeito compreenda quem é e quais pessoas estão mais próximas nas interações cotidianas, demonstrando os mesmos valores e crenças do grupo social a que pertencem. Por serem, então, a base constitutiva dos sujeitos letrados, os Discursos primários os auxiliam na aquisição e aprendizagem de outros Discursos, em etapas posteriores da vida, e em outros domínios de letramento. Não se pode descartar, segundo Gee (1999), que muitos outros Discursos, de esferas públicas, para além da família e/ou comunidade de inserção inicial, podem causar interferências, remodelar aspectos do Discurso primário dos sujeitos.

Nas esferas públicas estão presentes os **Discursos secundários**. Estes envolvem instituições sociais, as quais são nomeadas como instituições secundárias por Gee (1999). Incluem escolas, locais de trabalho, bibliotecas, escritórios do governo, igrejas entre outros tantos domínios sociais. Os Discursos dessas instituições se dão na associação com e/ou para além dos Discursos primários. Constroem e expandem os usos da linguagem, dos valores, atitudes, crenças adquiridos como parte dos primários. Pressupõem aprendizagem como parte da socialização em grupos locais, estaduais ou nacionais. Os Discursos secundários constituem, de forma reconhecida e significativa, os atos públicos mais formais na sociedade.

Como afirma Gee (1999, p. 138, tradução nossa), apresentar a distinção entre Discursos primários e secundários é polêmico, pois “as fronteiras entre os dois tipos de Discursos são constantemente negociadas e contestadas na sociedade e na história.”

Algumas ocorrências explicam um pouco este quadro polêmico. Muitos grupos filtram alguns aspectos valorizados nos Discursos secundários para a socialização das crianças, o que pode trazer muitos benefícios a elas na aquisição destes posteriormente na escola, por exemplo. Outra ocorrência diz respeito ao uso estratégico de aspectos dos Discursos primários nas ações desempenhadas nos Discursos secundários. Logo, essas duas exemplificações breves indicam que podem ocorrer aproximações, em alguns grupos sociais, entre as práticas vivenciadas nos Discursos primários com as desenvolvidas nos secundários, como também podem ocorrer muitos desencontros e completa distância, causando conflitos na constituição letrada dos sujeitos.

É certo que há uma intrincada rede de Discursos primários e secundários, em vários domínios, envolvendo modos de falar, agir, valorizar, usar a linguagem e os textos. Mais que uma dicotomia, há **um *continuum* entre os Discursos da socialização primária e os Discursos secundários da esfera pública**. Um foco que distingue os Discursos primários dos secundários é que estes ocorrem em interações de pessoas que não são íntimas entre si. Assim, não se pode assumir um número expressivo de trocas em que o conhecimento e as experiências sejam partilhados. A formalidade, então, pode conduzir e determinar estas formas de interação.

As particularidades que caracterizam o funcionamento dos Discursos primários e secundários permitem que se afirme, nas abordagens de Gee (1999), que o estudo desses Discursos possa se dar, de alguns modos, como linguagens. A explicação mais plausível é a grande interferência de um Discurso no outro, tal como ocorre entre as linguagens. Logo, a opção deste autor é que a definição socialmente em uso de letramento necessita ser embasada nos enfoques acerca dos Discursos primários e secundários. Essa afiliação discursiva permite definir letramento como “o domínio de um Discurso secundário” (GEE, 1999, p. 143), reafirmando o caráter plural, que aponta para a existência de vários letramentos.

Para além da forma escrita dos textos, o domínio de Discursos secundários envolve outros tipos/formas de textos e tecnologias: pintura, literatura, filmes, televisão, computadores, telecomunicações – artefatos/objetos de um Discurso. Essa diversidade de recursos/objetos explica os diferentes tipos de letramento: visual, computacional, literário entre outros.

Os **diferentes letramentos** contribuem decisivamente para explicar a constituição de sujeitos letrados. Eles indicam, numa dada esfera social, quais letramentos são caracterizados como dominantes ou não, no sentido de envolverem, para mais ou para menos, a presença dos Discursos secundários. Ainda, indicam se esses sujeitos os dominam ou não. O

uso dos letramentos revela, também, a presença de um viés crítico ou não, através da utilização da metalinguagem ou meta-Discurso, pelos sujeitos, para criticar outros letramentos e para explicar os modos deles próprios se constituírem sujeitos letrados, situados socialmente.

Os letramentos podem ser caracterizados como dominantes ou vernáculos, em função da relação que estabelecem com os domínios sociais. A existência de **letramentos dominantes**, como indicado por Gee (1999), pressupõe a valorização estabelecida por determinadas instituições sociais a certos Discursos secundários. Essa ocorrência introduz uma outra proposição apresentada por Barton e Hamilton (2000, p.12, tradução nossa) acerca do letramento: “as práticas de letramento são estruturadas e sustentadas por instituições e relações de poder. Alguns letramentos são dominantes, mais visíveis e influentes do que outros.” A esse respeito, Street (2003) defende que mais que atentar para a dimensão cultural das práticas de letramento é desvelar a dimensão de poder conferida a essas práticas. Existem aspectos sobre o poder como suposições sobre um conjunto específico de idéias, concepções e grupo cultural, que são, de alguma maneira, assumidos por outro grupo. Quanto a isso, Street (2003) lança alguns questionamentos: qual a relação de poder entre esses grupos?; quais são os recursos privilegiados?; qual a direção adotada pelas pessoas ao assumirem uma forma de letramento no lugar de outra?; como é possível questionar os conceitos dominantes de letramento? Na opinião deste autor, parece ser quase impossível tratar da questão do letramento sem examinar, ao mesmo tempo, esses aspectos que têm a ver com o poder. Para ele, um modelo cultural de letramento, especial a visão reificada da cultura, em lugar da cultura como sendo um processo, leva as pessoas às antigas reificações: um grupo determinado de pessoas se torna associado a um letramento específico, enquanto que outro grupo se associa a outro/diferente tipo de letramento. Fica perdida, dessa forma, a contestação sobre o que conta como letramento e sobre que entidades determinam que o letramento seja dominante.

Algumas instituições sociais são mais formalmente estruturadas que outras, com regras explícitas de procedimentos, documentações, penalidades legais para infrações cometidas. Têm maior notabilidade na sociedade, exercem mais influência sobre um número grande de sujeitos. Já outras instituições são reguladas pela pressão de convenções e atitudes sociais. Dessa forma, as instituições sociais regulam e são reguladas por práticas de letramento particulares.

Instituições de poder na sociedade, como a Educação, tendem a suportar práticas de letramento dominantes. Estas podem ser vistas como parte de formações discursivas mais



amplas, configurações institucionalizadas de poder e conhecimentos, as quais estão situadas em relações sociais externas ao campo da educação.

Os **letramentos vernaculares**, por sua vez, adquiridos no dia-a-dia dos sujeitos, em práticas cotidianas, informais de interação no ambiente familiar ou nos grupos locais, são menos visíveis e menos suportados por estruturas de poder legitimadas em ambientes mais institucionalizados. Este tipo de letramento, que caracteriza a identidade social primeira dos sujeitos, é particular da socialização primária e pode ser caracterizado como auto-gerado, criativo em muitas situações e têm a probabilidade de não sofrerem tamanha pressão e dominação de instituições secundárias, por não pressuporem o domínio de práticas pertencentes aos Discursos secundários.

Apesar desse desprendimento dos letramentos vernáculos, em relação aos dominantes, não se pode afirmar que não haja estruturas de poder que os constituem. Pesquisas etnográficas do letramento têm sido desenvolvidas por vários estudiosos (BARTON, 2001; SOARES, 2003; STREET, 1995, 2003;) e apresentam vários aspectos pertinentes à cultura, bem como às estruturas de poder. Segundo Street (1995) qualquer estudo etnográfico do letramento atestará sua significância e diferenciações com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação destes três conceitos pelo pesquisador. O autor justifica essa afirmação por referência à natureza ideológica do letramento. Ideologia, nessa vertente, representa o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade, de outro. Essa tensão opera por meio da variedade de práticas culturais, interrelacionadas na e pela linguagem. Nessa intrincada relação, em que tomam espaço os significados culturais e a dimensão de poder, sobrepõem-se conjuntos específicos de idéias e concepções de grupos sociais que podem ser assumidos, de alguma maneira por outros grupos.

Se é plausível afirmar que os letramentos vernaculares guardam maiores particularidades e relações com Discursos primários, não é regra afirmar que sejam totalmente destituídos de interferências advindas de letramentos dominantes que fazem uso de Discursos secundários, como já havia sido anteriormente afirmado. Particulariza-se a ocorrência de que em domínios específicos, onde operam diferentes grupos sociais, práticas diferentes de letramento são valorizadas. Muitas dessas práticas são classificadas dominantes por simbolizarem formas de capital cultural, bens culturais com mais poder, que podem auxiliar os sujeitos a realizar conquistas diversas, desde a sobrevivência, a satisfação pessoal, até a ascensão financeira e social.

O que é próprio de um grupo social, de um tipo vernacular ou dominante de letramento é delineado por **modelos culturais**. Estes “definem para as pessoas em um Discurso o que conta como normal e natural e o que conta como inapropriado” (GEE, 2001, p. 720, tradução nossa). Os modelos culturais informam as práticas sociais em que as pessoas se encaixam num dado Discurso.

Outra característica que determina que certas práticas sejam classificadas socialmente como dominantes e não vernáculos advém da necessidade de aprendizagem em contextos formais. Diferentemente de práticas adquiridas, características de domínios de letramentos vernáculos, as práticas dominantes impõem exigências mais rígidas quanto ao uso de objetos, de linguagem, de textos e quanto às formas de interação entre as pessoas. Portanto, assumem papel central nessas abordagens sobre as posições sociais dos letramentos, aplicadas aos Discursos, dois conceitos fundamentais (cf. GEE, 1999): o da aquisição e o da aprendizagem, os quais irão contribuir para que se compreenda o sentido do que Gee (1999) nomeia como Discurso reciclado (subseção 3.3.4) – termo este que se fará presente nas análises dos dados (seção 6).

### 3.3.3 Discursos adquiridos e aprendidos

**Discursos adquiridos** (cf. GEE, 1999) são aqueles dos quais os sujeitos se apropriam pela exposição a modelos sócio-culturais, a processos de tentativas e erros, e a práticas em grupos sociais sem ensino formal. O processo de aquisição ocorre em ambientes naturais, permitindo que os sujeitos possam funcionar, agir e interagir nesses dados domínios sociais, em geral na família e na comunidade local.

**Discursos aprendidos** envolvem apropriação de conhecimentos mediada intencional e sistematicamente pelo ensino. Este não necessariamente precisa ser orientado por alguém designado como professor; pode se dá através de certas experiências de vida que impõem reflexão consciente. Este ensino ou reflexão – processo de aprendizagem - envolve explicações e análises, que instigam a partição do que é aprendido em partes analíticas. Este procedimento envolve gradativa conquista de um grau mais elevado de metac conhecimento sobre o que é ensinado.

Essa distinção entre aquisição e aprendizagem, da mesma forma que já afirmado em relação aos Discursos primários e secundários, não é absoluta. Muito do que ocorre com e nas práticas de letramento, após o processo de aculturação inicial dos sujeitos, envolve uma mistura de aquisição e aprendizagem. Para não parecer que a aprendizagem assume uma

posição superior nesse processo, Gee (1999, p. 139, tradução nossa) expõe que “nós desempenhamos melhor o que adquirimos, mas nós conscientemente sabemos mais sobre o que nós aprendemos.” Este autor ainda esclarece: Discursos representam o domínio de práticas através da aquisição e não através do aprendizado ou da instrução explícita unicamente. O domínio se dá pela aculturação (aprendizagem) em práticas sociais, as quais são guiadas e suportadas por interações com sujeitos que já dominam os Discursos. Dessa forma, se um sujeito não tem acesso à prática social, não aprende e não adquire, por consequência, o Discurso.

Então, letramento para libertação e para emancipação de sujeitos e de suas práticas letradas, quase sempre envolve aprendizagem e não apenas aquisição, por incutir o uso do metac conhecimento sobre o que é ensinado. Explicações, na subseção seguinte sobre o Discurso reciclado, ilustram a aplicação desses conceitos sobre aquisição e aprendizagem aqui abordados.

### **3.3.4 Discurso reciclado**

Como expõe Gee (1999), há intensa relação entre os processos de aquisição e aprendizagem, quando o foco é o Discurso. Essa relação pode ser perfeitamente tranquila durante o percurso de vida de um sujeito, como também pode provocar tensão e conflito quando um novo Discurso passa a fazer parte do percurso letrado.

A aquisição de muitos Discursos escolares é facilitada, para muitos alunos, quando muitas estratégias e objetos já foram utilizados pelos pais, principalmente durante o período de socialização primária. Os Discursos primários, dessa forma, em certos aspectos, são suportados por Discursos dominantes da escola, o que facilita, aos alunos, a aquisição de Discursos dominantes nesse domínio de letramento. Explica-se, assim, que o sucesso escolar está relacionado diretamente com a preparação anterior do sujeito para fluência posterior em Discursos dominantes, advinda da família ou da comunidade local.

Esse impulso facilitador não existe, no entanto, para muitos alunos. Estes, por não dominarem as linguagens sociais que marcam os Discursos dominantes – secundários – são excluídos, de certa forma, da socialização em ambiente escolar. Os motivos, como enfoca Gee (1999), podem ser assim resumidos: a) a escola suporta/dá apoio a crianças que utilizam com maior fluência os Discursos, os quais estejam relacionados com os interesses desse domínio social; b) a escola não se empenha para ensinar, explicitamente, os padrões da linguagem, as convenções sociais e as regras coerentes com determinadas funções comunicativas que se dão

nesse meio. Essas ocorrências a e b denunciam que as escolas, muitas vezes, não criam contextos significativos. Os alunos não conseguem desenvolver uma identidade socialmente situada (linguagem social e práticas associadas), no domínio educacional, pois essa identidade entra em conflito com outras identidades socialmente situadas que eles possuem como membros de outros grupos sociais e culturais, nos quais usam outras linguagens sociais. Mesmo defendendo que não há linguagem descontextualizada, Gee (2006), por meio desta denúncia direta à falta de contextos significativos, enfatiza que, para muitas crianças, a linguagem na escola é “descontextualizada”, se considerados os contextos já partilhados pelos alunos. A linguagem, dessa forma, é contextualizada em um dado Discurso – o da escola – e não nos Discursos destas crianças.

Esse quadro de desencontros na escola, em torno de crianças, vale perfeitamente para ocorrências no Ensino Superior. Muitos alunos, nesse contexto, enfrentam diversos conflitos para nele estarem, ou seja, não encontram contextos significativos de interação. Não conseguem compreender o funcionamento das práticas de letramento nesse meio. Não têm possibilidades de construir sentidos situados, por não haver imersão nas funções comunicativas e em práticas sociais de outros sujeitos que usam os tipos específicos de linguagem do domínio acadêmico. Não desenvolvem identidade socialmente situada, pois não compreendem os valores e atitudes da prática que desempenham. O que ocorre, durante esse processo de conflitos, é a participação em um domínio de letramento que marca esses sujeitos como *outsiders*, enquanto usam os Discursos dominantes e são influenciados por eles.

Na perspectiva desenvolvida por Gee (1999), há vantagem nesse processo de não inclusão efetiva desses sujeitos. Por participarem de uma situação em que não são capazes de se acomodar ou se adaptar, tornam-se observadores conscientes do que estão tentando fazer ou o que estão sendo obrigados a desempenhar. Em vista disso, geralmente têm *insights* profundos dos fatos, com apoio da utilização do metac conhecimento, o que pode melhor orientar esses sujeitos a manipularem os Discursos dominantes. Esse processo se explica, ainda, devido à verdadeira aquisição de certos Discursos dominantes envolver, pelo menos, enquanto se está neles, cumplicidade ativa com valores. No entanto, muitos deles podem entrar em choque com os da família, os da comunidade local e/ou os já marcados no percurso de letramento ao longo da vida.

A vantagem mencionada por Gee (1999), a partir desses *insights* sobre os fatos, oportuniza a muitos sujeitos **“reciclar” os Discursos dominantes**, ou então, fazer uso de um **“Discurso reciclado”**. Este representa uma parcial aquisição compartilhada com metac conhecimento e estratégias para fazer algo. Pode ser temporário o uso do Discurso

reciclado, no sentido de fazer uso enquanto se está inserido, de certa forma, em um domínio que utiliza o Discurso dominante. Ou no sentido de ser um recurso temporário, o Discurso reciclado é utilizado até que se dê a fluência, a completa aquisição desse Discurso, a qual poderá se dá quando o sujeito tiver oportunidades de adotar esse Discurso em um contexto sócio-cultural significativo. Esta opção de utilização do Discurso reciclado, segundo Gee (1999, p.147, tradução nossa), “não significa diminuir os esforços com a aquisição e com a aprendizagem desses Discursos dominantes.” Simboliza, apenas, uma ação possível a se fazer enquanto não ocorrem ações mais situadas em certos domínios sociais, que valorizam os percursos de letramento dos sujeitos. Também significa jogar o jogo de elites que legitimam certas práticas de letramento e certos interesses próprios muito reservados na sociedade. O autor reforça, em defesa da viabilidade de uso do Discurso reciclado, que para um acontecimento diretamente ligado à aquisição ocorrer, as salas de aula precisam desenvolver aprendizagens em práticas sociais acadêmicas, e na maior parte dos casos, precisam conectá-las com as práticas sociais mais amplas, pois elas não têm valor de ser isoladamente, e sem deixar explícito o valor socialmente situado destas práticas.

A defesa para que o contexto acadêmico se empenhe em estabelecer interfaces entre as práticas de letramento nesse meio e entre outras práticas fora deste contexto se justifica porque assim se abrem possibilidades aos alunos de fazer uso dos letramentos dominantes – próprios do contexto acadêmico – de maneira mais consciente, reflexiva e crítica, em virtude do uso do metac conhecimento que constitui estes letramentos. Essas abordagens serão foco de análise em seções como a 6.3, 6.4, 6.5 e 7, em que se discutem os dados coletados com a pesquisa desta tese.

No intuito de expandir explicações sobre os usos dos letramentos, a subseção seguinte (3.4) vem explicitar o que se compreende quando se faz referência a *letramentos críticos*. Estes serão também alvos de discussão nas análises dos dados, por auxiliarem nas explicações sobre a constituição letrada dos sujeitos em Letras, ou seja, sobre o processo de expansão e transformação de identidades e práticas sociais no primeiro ano desse curso de graduação.

### 3.4 LETRAMENTOS CRÍTICOS – OS USOS DOS LETRAMENTOS EM QUESTÃO

Se o Discurso reciclado funciona como uma forma de utilização e/ou reprodução de Discursos dominantes, em domínios específicos de letramento, **os letramentos críticos**,

podem conceder o poder aos sujeitos de forma diferente (cf. GEE, 1999; LANKSHEAR et al., 2002): através da capacitação crítica – um modo de uso dos letramentos.

Letramento crítico, na visão de Gee (1999), é o controle do uso de um Discurso secundário, que pressupõe a utilização da metalinguagem, a fim de melhor compreender, analisar e criticar Discursos primários e/ou Discursos secundários e os modos que esses Discursos constituem os sujeitos letrados e os situam na sociedade. Representa um caminho para libertação e para emancipação, capaz de conceder aos indivíduos o poder de participar de letramentos dominantes, de questionar a realidade em torno de si, bem como de analisar esses letramentos de maneira crítica, com apoio da metalinguagem que os constituem.

A respeito de formas de letramento dominante e de gêneros que a eles se afiliam, Street (2003) expõe uma constatação relevante e elucidativa. Não se pode supor que a condição presente de dominância é fixa e universal, quando de fato foi assim caracterizada histórica e culturalmente. Em consequência, o argumento sobre o acesso aos gêneros dominantes disfarça as questões que têm relação com as razões, pelas quais os gêneros vieram a se tornar dominantes, e pelas quais permanecem nessa posição. Considerando que as regras dos gêneros dominantes do letramento são, com frequência, bastante arbitrárias, baseadas em características formais como ortografia, uso de expressões lingüísticas, pontuação etc., podem ser facilmente modificadas caso um número grande demais de pessoas venha aprender como utilizá-las, desafiando, dessa maneira, o *status quo*. Assim, os que estão no poder podem manter o domínio enquanto forem vistos como oferecendo acesso aos que não possuem poder. Street (2003), então, destaca que **o enfoque sobre a transformação**, em vez de sobre o acesso leva a uma visão diferente. Dessa forma, diante do modelo ideológico de letramento, defendido por ele, parte-se da premissa de que as práticas variáveis de letramento são sempre enraizadas em relações de poder, e que as aparentes inocência e neutralidade das regras atuam para disfarçar as maneiras de manter o poder através do letramento. Como o autor relembra, não existem gêneros de poder, mas formas com bases culturais de saber e de comunicar que foram privilegiadas em detrimento de outras. Acresce-se a esse dado, que os letramentos institucionais - neste caso de tese os **letramentos acadêmicos** que circulam em âmbito universitário - são considerados **formas de marcação de poder**: possuem regras específicas de funcionamento, determinam o que e como pode ser dito e quem está autorizado e por que motivos a fazer uso de tais regras, textos e outros objetos.

A diferença central que distingue um letramento dominante de um letramento crítico é a forma de acessar o poder, já que este representa uma alternativa de uso da linguagem secundária, de uma metalinguagem que tem seus valores e crenças marcados

institucionalmente. Compreender e criticar um Discurso, no sentido de usar o letramento crítico em algum outro Discurso, pressupõe metaconhecimento de ambos os Discursos. O ponto polêmico, que explica a particularidade do letramento crítico, é que para operar inteiramente com os Discursos através do domínio fluente e do controle de seus letramentos – incluindo variedades dominantes – é preciso ter um bom nível de compreensão sobre esses Discursos, de como constituem os sujeitos e os posicionam em relação a outros indivíduos e grupos, bem como de implicações e conseqüências advindas dessas relações.

O letramento crítico assume elevada importância quando se trata de definir quais devem ser os objetivos e os objetos de ensino em um contexto acadêmico em específico como o curso de Letras. Nesse sentido, abrem-se oportunidades aos alunos de expansão e de transformação de suas próprias práticas de letramento (cf. STREET, 2003) através do uso do metaconhecimento que constitui os Discursos dominantes acadêmicos. Assim, exclui-se a possibilidade de apenas viabilizar aos alunos o acesso a práticas rotuladas como dominantes. Como realça Street (2003), os letramentos acadêmicos são formas de marcação de poder na sociedade e precisam ser também dominados por alunos ingressos no Ensino Superior para melhor participarem deste contexto social.

**Metaconhecimento** (cf. LANKSHEAR et al., 2002), referido nas abordagens anteriores, é o conhecimento sobre o que está envolvido na participação dos Discursos. É mais que meramente saber como agir, ser capaz de se engajar de forma bem sucedida em uma prática de letramento particular. O metaconhecimento pressupõe entender a natureza de uma prática, suas crenças e seus valores constitutivos, seus significados e sentidos, como se relacionam com outras práticas, o que em específico proporciona a um sujeito um desempenho bem sucedido, que o faz ter poder. O metaconhecimento dos Discursos, nesse sentido, contribui para **três modos de capacitação crítica** de acessar o poder, através do uso de um dado letramento.

Primeiro, ter metaconhecimento de um Discurso dominante e seus letramentos aumenta as possibilidades de dominar e desempenhar, em alto nível, esse Discurso. Este domínio amplia o potencial de ter acesso aos bens sociais e às formas centrais de poder associadas a eles.

Segundo, o metaconhecimento amplia a possibilidade para análise e para aplicações destas formas de poder. Ser capaz de controlar o uso da linguagem secundária, como uma forma de analisar um Discurso, viabiliza compreender e analisar como habilidades e conhecimentos podem ser usados de outras maneiras e em novas direções em diferentes

Discursos. Aqui, o enfoque recai sobre a transformação, referenciado por Street (2003), no lugar de apenas se ter acesso a certos gêneros dominantes.

Terceiro, o metaconhecimento de um Discurso, requerido na direção de criticar um Discurso, aumenta as chances de provocar mudanças na identidade constitutiva e social deste, provocando efeitos de funcionamento nele e/ou em outros.

Essas três direções possíveis da capacitação crítica simbolizam, no olhar de Green (2001), formas de se tomar decisões - processo que altera a percepção individual de um sujeito e da sociedade de uma maneira particular. O poder, elemento central nesse processo, tem o papel de questionador da realidade, que se apresenta de maneira aparente em muitos Discursos. Segundo este autor, essa abordagem do letramento é denominada como ativa e desafiante e funciona como um ideal de contestação educacional. O argumento é que essa orientação de letramento oferece potencial aos envolvidos de compreenderem como as linguagens funcionam e as maneiras como os grupos sociais usam os letramentos para seus fins e razões específicos.

A grande ênfase do letramento crítico, segundo Anderson e Irvine (1993, p. 88, tradução nossa), é “não mascarar os aspectos ideológicos da escolarização e analisar o impacto das relações de poder assimétricas na sociedade como um todo.” A substância desse modo de uso do letramento não recai sobre instruções técnicas apenas, mas também sobre a crítica às estruturas organizacionais e às relações sociais que as suportam.

Apesar de autores como Green (2001) e Anderson e Irvine (1993) traçarem relações entre letramento crítico e o contexto educacional, julga-se, neste trabalho de tese, que pode haver **um grande paradoxo nessas relações**. Duas questões emergem como direcionamento de discussão sobre este paradoxo. A primeira é: pode haver, efetivamente, letramento crítico no contexto educacional? A segunda, recorrendo a Green (2001), é: como podem muitos alunos aprender, de forma crítica, sobre os contextos sociais da linguagem, sem ao menos serem capazes de experienciar o impacto de práticas atuais da linguagem em contextos que são de interesses e relativos a eles?

As instituições formais de ensino, certamente, podem fazer e fazem uso de vários recursos que auxiliam alunos a desvendarem as estruturas de poder, as formas de funcionamento de diferentes práticas de letramento. No entanto, é questionável a proporção de uso desses recursos, uma vez que a própria estrutura educacional pode entrar em xeque. Também, **por mais que haja grande empenho de professores e/ou outros profissionais atuantes no ensino, toda e qualquer orientação de letramento será apenas uma parcela, uma ponta do iceberg** (cf. GEE, 1999) do emaranhado de estruturas ideológicas e de poder



que constituem as heterogêneas práticas sociais. Apesar dessas limitações vigentes no domínio educacional, não se descarta a necessidade e a viabilidade de práticas socialmente situadas, na direção de um enquadramento crítico e prática transformada/transformadora, como será mais bem apresentado na subseção 3.6.1 desta tese.

Não se pode ocultar que para que os alunos dominem a metalinguagem ou o metaconhecimento de um Discurso dominante, seja para compreender melhor o funcionamento de práticas de letramento, seja para criticar outros Discursos, é necessário ter adquirido conhecimentos sobre e nos Discursos – imersão em comunidades de práticas (cf. GEE, 2006). Toma lugar aqui a segunda questão mencionada anteriormente, com base em Green (2001). Dessa forma, achar que muitos alunos possam usar o letramento crítico, relativo a certos Discursos, apenas por meio de instrução explícita orientada no contexto educacional, pode ser um tanto restrito. Pode haver uma reprodução criativa, adaptada desse tipo de instrução, através do Discurso reciclado, como enfatizado na subseção anterior. Pode, também, ser uma estratégia social da instituição escolar disponibilizar alguns elementos para os alunos operarem com certos Discursos, através do letramento crítico. Nomeia-se estratégia, nesses aspectos, pois como a indagação apoiada em Green (2001) sugere: **os alunos só serão capazes de aprender, de forma crítica, sobre os contextos sociais da linguagem, se usarem efetivamente o letramento crítico**, se tiverem ou já tiveram oportunidades de experienciar práticas de letramento nestes contextos.

Portanto, não se descarta o benefício e a possibilidade de o contexto educacional aproveitar a heterogeneidade de atividades sociais e culturais e os pressupostos do letramento crítico. No entanto, ressalvas se apresentam e podem ser avaliadas, como será feito na seção 6, de análise dos dados. O que se prima, nesta tese, é não abordar um quadro absoluto e acabado da teoria sócio-cultural do letramento e suas implicações lineares ao contexto educacional. A esse respeito, serão apresentadas, nas duas próximas subseções, discussões em torno do letramento acadêmico e de princípios possíveis à condução de práticas mais reflexivas e críticas na esfera acadêmica.

### 3.5 LETRAMENTO ACADÊMICO

A opção por enfocar, nesta tese, um tipo específico de letramento – **o letramento acadêmico** – justifica-se, porque o domínio social em destaque é o acadêmico/universitário. Apesar de a denominação letramento acadêmico ser perfeitamente plausível a outros contextos, que envolvam ambientes e práticas formais de escolarização (Ensino Fundamental,

Ensino Médio, Educação de jovens e adultos etc.), quer-se ressaltar particularidades da esfera acadêmica no âmbito de cursos de graduação. As particularidades, dentre várias que poderiam ser elencadas, dizem respeito, neste trabalho, ao uso das linguagens - especializadas, contextualizadas - **no domínio acadêmico**. Ainda, fazem referência aos papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, às finalidades de os alunos estarem neste domínio, e às relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber. Todos esses aspectos inevitavelmente interrelacionam-se, pois o letramento, compreendido como práticas sociais, envolve (cf. GEE, 1999, 2001) formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes num dado contexto.

A esse enfoque afilam-se Comber e Cormack (1997), os quais abordam o letramento como práticas sociais e culturais em sala de aula. A partir da pesquisa desses autores, e como exemplar dos Novos Estudos do Letramento, reforça-se que o letramento representa maneiras sociais e culturais de se proceder através do uso de textos. Essa visão adiciona à compreensão de letramento as maneiras que os indivíduos, grupos, comunidades e sociedades colocam as práticas letradas em funcionamento. Para os professores, essa abordagem auxilia pensar sobre os tipos de letramentos que tentam produzir, construir através de suas escolhas didáticas e programas. Isso implica estudar **salas de aula como lugares sociais e culturais onde práticas particulares contam como um bom trabalho**, na ação de questionar quais textos, formas de falar, ler, escrever e comportar-se são privilegiados e por quê.

Com base nesse direcionamento de Comber e Cormack (1997), mais que julgar se os professores são bons ou ruins, certos ou errados, abrem-se possibilidades de compreender o trabalho que os alunos precisam fazer para identificar o que conta como um bom trabalho ou o que significa ser bons alunos e como eles precisam expor suas competências letradas. Ressalta-se, assim, que “o que conta como letramento varia de acordo com fatores como lugar, instituição, proposta, período da história, cultura, circunstâncias econômicas e relações de poder.” (COMBER; CORMACK, 1997, p. 23, tradução nossa).

Considerar esses fatores, na medida do possível, para se entender a dinâmica de uma sala de aula e os modos de constituição letrada de alunos universitários, reafirma a natureza complexa do letramento acadêmico, a qual será discutida, sob certas condições, na seção 6 de análise dos dados desta tese. Também, para compreender o que conta como letramento em uma sala de aula, no caso do contexto de pesquisa da esfera acadêmica como se apresenta nesta tese, é preciso recorrer constantemente aos pressupostos teórico-conceituais

apresentados anteriormente (subseções 3.1 a 3.4): práticas e eventos de letramento, constituição de sujeitos letrados, linguagens sociais, Discursos primário, secundário e reciclado, letramentos críticos.

Klemp (2004) compartilha com o dado acerca da natureza complexa do letramento acadêmico, a qual é visível por meio da conceituação atribuída por ele. O letramento acadêmico refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, agir, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a contextos escolares/acadêmicos. De acordo com Klemp (2004), letramento acadêmico pode ser definido como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir (modos de compreender e usar) com as diferentes formas e modalidades de textos. **Ser academicamente letrado** significa, então, que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar diferentes demandas ou práticas textuais (cf. BARTON, 2001). Estas funcionam como um elemento das práticas sociais, que indicam a criação e o uso dos textos, e proporcionam mais oportunidades de compreensão crítica do mundo e da palavra.

Compreende-se, para este trabalho de tese, que o repertório de estratégias não pode ser reduzido a uma mera lista de habilidades situadas internamente nos sujeitos. É preciso vincular as construções de sentidos que os alunos universitários têm condições de realizar com os textos, às convenções e regras sociais sincronizadas com determinadas funções comunicativas (cf. GEE, 2006). Estas construções de sentido são constituídas de forma gradativa em virtude das funções, das práticas, das atitudes e dos valores das comunidades discursivas a que se afiliam os sujeitos ao longo da vida.

Na perspectiva de Boiarsky, Hagemann e Burdan (2003, p. 17, tradução nossa) “uma definição de letramento acadêmico precisa necessariamente incluir uma crença no pensamento crítico.” Esse posicionamento dos autores decorre do valor que este domínio social concede a atividades de leitura e de escrita. Nesse ambiente, a comunidade acadêmica dá ênfase à independência de trabalho, auto-confiança, responsabilidade, relação desencadeada entre trabalho encaminhado por mentores/professores, alunos e idéias debatidas – atividades realizadas -, incluindo a capacidade de os sujeitos desempenharem uma profissão atual ou posteriormente. Para além da crença no pensamento crítico, os autores também ressaltam que **o letramento acadêmico envolve a construção do conhecimento**. Com o intuito de se inserirem como membros do meio acadêmico, os alunos precisam processar, compreender e responder às várias propostas de trabalho com apoio do conhecimento desenvolvido.

Essas abordagens de cunho sócio-cultural, a respeito do letramento acadêmico, põem em evidência que a comunidade acadêmica é uma entre tantas outras presentes na sociedade. Para se tornar um membro dela, requer-se dos alunos ir além das próprias idéias e experiências advindas dos Discursos primários (cf. GEE, 1999). Os alunos precisam reconhecer o que diz respeito à comunidade – posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder -, os quais explicam o funcionamento dos Discursos secundários. Muitos desses Discursos também são nomeados como dominantes, por exercerem grande influência nas formas de ser e agir socialmente. Defende-se, aqui, que ser tornar membro da comunidade acadêmica não é sinônimo apenas de ter acesso, compreender e/ou reproduzir os letramentos dominantes, mas ter possibilidade de interagir, fazer uso de novos letramentos, capacidade de aperfeiçoar as práticas sociais. Só assim é que se pode crer que o pensamento crítico e a construção de conhecimentos fazem sentido aos alunos. Esse cuidado em não só reproduzir letramentos dominantes guarda direta relação com os sujeitos que se querem formar ao longo do período acadêmico. Sujeitos críticos, reflexivos, capazes de reconhecer novos Discursos, de usar, produzir as linguagens sociais integrantes destes Discursos.

Com apoio das abordagens anteriores – perspectiva sócio-cultural do letramento – **sujeitos críticos e reflexivos** são os que têm oportunidades de construir novos *kits* de identidade (cf. GEE, 2001), de assumir novos papéis sociais em práticas de letramento legitimadas, de usar o letramento crítico com o apoio da metalinguagem/metaconhecimento (cf. GEE, 1999; LANKSHEAR et al., 2002), para analisar e criticar Discursos - secundários e primários. Tarefa fácil? Certamente é um desafio um trabalho acadêmico e sistemático que vise à constituição de sujeitos críticos e reflexivos, pois como indica Hamilton (1994, p. 8, tradução nossa) “o sistema de educação formal é o mundo de letramento mais poderoso na nossa sociedade. Ele dita o que conta como conhecimento aceitável ou linguagem legitimada.”

A partir de concepções claras no trabalho com a linguagem, em sala de aula, é possível ao professor construir um plano de ação junto aos alunos universitários, que seja baseado não somente nas relações com o conhecimento que leve ao efetivo domínio de fundamentos e assimilação das possíveis aplicações momentâneas, mas na necessária construção de uma racionalidade não-instrumental – uma razão crítica. Isso indica uma grande particularidade de funcionamento da graduação: “deve propiciar o desenvolvimento de competências de longo prazo e a construção de uma relação com o conhecimento que leve à efetiva leitura e ação críticas sobre seus fundamentos” (FORGRAD, 2004, p. 12). Assim, as

aulas têm a função não de instrumentalizar os alunos, mas permitir a eles uma produção do saber e estabelecer uma base sólida para a construção contínua e eficaz de conhecimentos específicos, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a habilidade de aprender e recriar permanentemente.

Acrescentando a esse ponto de vista, Street (2003) sugere que sejam atendidas às **necessidades práticas dos participantes** de atividades de letramento – no caso os alunos –, em paralelo às relações de poder que constituem estas práticas. Para este autor, é a relação dinâmica entre o local e o social mais amplo, entre habilidades específicas de letramento, focalizadas em tarefas específicas, e habilidades genéricas, ambas supostamente possíveis de serem transferidas para outras situações, que representam o foco de uma orientação de trabalho apoiada nos Novos Estudos do Letramento.

Engajar os alunos em atividades que os façam refletir como irão usar as estratégias ou os conhecimentos em tarefas futuras, ou seja, como irão **transferir conhecimentos para outras situações sociais**, é proposta de Boiarsky, Hagemann e Burdan (2003). Essa proposta, em parte, tem seu valor, mas se pode fazer uma ressalva. O caráter de futuridade de muitas propostas pedagógicas pode ser perigoso na educação, pois não há evidências de como e quais serão atividades futuras que os sujeitos irão se engajar. Por outro lado, um ponto positivo desta proposta é a relação do meio acadêmico com outras situações sociais. Ocorre que muitos alunos não percebem a validade dos conteúdos e conhecimentos como uma rede interligada de possibilidades de informação e ação; apenas como partes independentes, desconectadas do contexto social mais amplo. Não percebem, não só porque não têm interesse, mas porque podem não entender o funcionamento do meio acadêmico ou porque o conhecimento não é apresentado a eles como uma rede complexa de sentidos.

Focando a formação de professores, ponto central em um curso de graduação em Letras, de acordo com Comber (2006), o trabalho de ensinar abarca diferentes aspectos. O primeiro tem relação com o aspecto pedagógico, o qual precisa ser viabilizado aos alunos-professores para que saibam tomar decisões sobre quando intervir, quando modelar, quando reensinar, enfim, planejar constantemente de acordo com as respostas e as eventualidades. O segundo aspecto – o discursivo – tem o cuidado de mostrar *o que* e *como* dizer e escrever, a fim de que sejam dados, aos alunos, espaços para pensar, ouvir, contribuir, com apoio de estratégias metacognitivas e metalingüísticas. Um outro aspecto é o relacional, que revela o respeito ao potencial dos alunos, a sua vida e aos conhecimentos. O aspecto institucional também precisa entrar em jogo, uma vez que, aos professores, cabe o desafio de aproveitar os recursos da vida dos alunos, introduzir o que as escolas disponibilizam, conhecendo

ativamente as políticas, práticas das escolas e trabalhando de maneira ética o que é oferecido nas instituições. Conforme Comber (2006, p. 63, tradução nossa):

esta forma de trabalho não tem relação apenas com o que o professor faz visivelmente na escola e na sala de aula, mas também como os professores pensam seus sujeitos e matérias e compreendem os diferentes indivíduos como aprendentes.

Ainda, a sugestão de Comber (2006) é que alunos-professores e professores iniciantes precisam de muitos recursos teóricos sobre pedagogia, aprendizagem e cultura, bem como oportunidades para desenvolver uma identidade profissional associada a repertórios de práticas sociais, que sejam constantemente revisadas.

Os estudos de Comber (2006) indicam o quão complexo é se referir ao letramento acadêmico, pois, no caso do curso de Letras, diferentes práticas sociais são necessárias para que ocorra uma formação de qualidade aos alunos-professores. A interação constante entre os participantes, seja entre professores, alunos ou outros profissionais, no contexto acadêmico, mostra-se como ponto decisivo para a constituição de sujeitos letrados que se quer críticos e reflexivos.

Esses enfoques breves, porém específicos ao curso de Letras, explicam o porquê de não ser adequado abordar letramento acadêmico de maneira geral. Segundo Gee (2001, 2004), **nenhuma linguagem humana – elemento constitutivo dos letramentos – é um construto em geral**. Cada uma é caracterizada por atividades sociais muito particulares, o que permite afirmar – como já se fez previamente - que há muitas linguagens sociais em circulação nos domínios de letramento. Dessa forma, cada curso de graduação guarda particularidades com áreas específicas do conhecimento, o que permite contato com letramentos de outras esferas sociais. Um exemplo é a presença de gêneros discursivos das esferas literárias e publicitárias nos cursos de Letras, com a finalidade de promover atividades de análises, críticas e até posteriores produções com e a partir de gêneros dessa natureza. Esses gêneros simbolizam recursos, instrumentos a serem utilizados e/ou dominados no meio acadêmico. Por esse motivo é que se pode dizer que há interface do letramento acadêmico com outros letramentos como o literário, publicitário, computacional, entre outros. Consideram-se outros letramentos, porque estão envolvidos em Discursos secundários, que guardam particularidades e pressupõem a ativação de identidades sociais situadas.

Ativar essas outras identidades não é um percurso muito cômodo para um número considerável de alunos. Segundo Boiarsky, Hagemann e Burman (2003), esses alunos chegam à universidade sem uma compreensão clara dos valores da comunidade acadêmica ou dos

conhecimentos, atitudes, ações etc. que necessitam para serem bem sucedidos nessa comunidade. Conflitos podem ocorrer, pois entram em choque, muitas vezes, identidades sociais já vivenciadas e as exigidas no meio acadêmico.

Comber e Cormack (1997) alertam que habilidades de linguagem e pensamento, valorizadas por instituições formais de ensino, não vêm naturalmente com o desenvolvimento biológico. Os alunos trazem para esses domínios sociais, na sua constituição letrada, muitas diferenças culturais marcadas por experiências prévias de escolarização como o uso da língua, hábitos de pensamento crítico, conceitos de tempo e espaço, relações com os gêneros discursivos e valorações de informação escrita. Logo, não bastam instruções técnicas, caso contrário desconsidera-se que adquirir novas linguagens sociais representa um processo cultural e não mecânico.

Com apoio da perspectiva sócio-cultural dos Novos Estudos do Letramento, apresentar o que é particular do meio acadêmico e indicar caminhos possíveis pode ser eficaz e viável a professores e instituições universitárias, para que o letramento acadêmico não seja apenas símbolo de um conjunto de técnicas a serem seguidas e reproduzidas temporariamente pelos alunos. No entanto, não se pode perder de vista, de acordo com Boiarsky (2003), que o sucesso das orientações de letramento, em salas de aula, depende, em grande medida, da disposição dos alunos e dos propósitos deles por estarem nesse contexto social. Como essa autora ressalta, “você pode ensinar todas as estratégias sobre o aprender a aprender, mas sem a determinação para esse fim, o aluno não irá destinar tempo e esforços necessários.” (BOIARSKY, 2003, p. 53, tradução nossa). Muitos alunos, dessa forma, não têm consciência deste aspecto do letramento – do comprometimento necessário para se inserirem no domínio acadêmico. Esta não consciência, por sua vez, pode ser, parcialmente, relacionada com a cultura deles, com experiências educacionais prévias.

A formação letrada, anterior à entrada na universidade, também ajuda a explicar o porquê do estranhamento, por parte de muitos alunos, com a linguagem que circula no meio acadêmico, a qual provém, basicamente, da esfera científica. Essa linguagem especializada está presente ou compõe gêneros discursivos muito particulares do meio acadêmico, como artigos científicos, ensaios, resenhas críticas, *papers*, relatórios de estágio, resumos, trabalhos de conclusão de curso, Seminários entre tantos outros. Esses gêneros acadêmicos são novas linguagens sociais a muitos alunos. Apresentam temáticas, formas composicionais, construções estilísticas conectados a tipos particulares de práticas de letramento ou a domínios particulares da ciência. Estes aspectos, por sua vez, necessitam ser sistematizados com os alunos, a fim de que eles possam se inserir – se considerarem *insiders* – no ambiente

acadêmico. “Linguagens acadêmicas, usadas na escola e na academia, requerem contextualização em termos de práticas, valores, normas e conversações da comunidade discursiva acadêmica em particular.” (GEE, 2006, p. 22-23, tradução nossa).

Um exemplo mostrado por Gee (2006) esclarece certos padrões de construção lexical e gramatical, próprios de um estilo vernacular e de um acadêmico. Para marcar esses dois estilos, duas sentenças são apresentadas respectivamente: 1) Minhocas, com certeza, variam muito ao quanto elas crescem; 2) O crescimento das minhocas exibe uma quantidade de variação significativa.

A pergunta que Gee (2006) lança é: o que faz a sentença 2 ter um estilo diferente da 1? Em resposta, o que a sentença 2 possui, que a distingue da 1, é que ela combina recursos gramaticais de um certo tipo, de uma forma muito característica, situada em propostas também muito específicas, que encontram lugar na comunidade científica.

A sentença 2 utiliza um estilo particular de linguagem em que os verbos, com a função de nomear processos dinâmicos (crescer e variar) são regularmente convertidos em nomes que indicam ações abstratas (crescimento e variação). Esse estilo não usa marcas afetivas, como o advérbio “com certeza”, presente na sentença 1. Nesse estilo de linguagem, da sentença 1, uma expressão vaga como “muito” precisa ser substituída por outra mais explícita como “variação significativa”, em que “significativa” representa uma definição precisa em áreas como a Biologia. No estilo mais científico, também os sujeitos das sentenças não são nomes simples, como “minhocas”, mas nominalizações como “o crescimento das minhocas”, caracterizando uma expressão de maior valor informativo. O que é crucial é que esses mecanismos lingüísticos, de forma conjunta, representam uma convenção social na comunidade científica. A sentença 2 é somente compreendida se contextualizada com as funções, práticas, atitudes e valores da comunidade discursiva que usa esse tipo de linguagem social.

Logo, conforme Goulart (2006) chama atenção, mais que uma particularidade de vocabulário ou organização sintático-discursiva e entonacional, o sentido de sentenças como a de número 2 está intimamente conectado com fundamentos e valores de uma linguagem social pertencente a uma particular esfera social de conhecimento.

Quanto ao uso dessa linguagem científica, Benson et al. (1994), ao enfocarem o que é comum ao conhecimento da comunidade acadêmica, exemplificam que o uso de estratégias de impessoalização da linguagem, neste domínio, simboliza apenas uma convenção, marcada por escolhas lexicais e sintáticas. Ela pode ser produtora quando usada em textos destinados a grandes públicos, não estando marcadas as identidades sociais específicas.



Saindo do foco de análise lexical e gramatical da linguagem acadêmico-científica, outro exemplo, trazido por Gee (1999), ilustra procedimentos específicos adotados em uma Escola de Direito, nos Estados Unidos, os quais podem ser benéficos ou conflituosos aos alunos, na visão desse autor. Alunos de um primeiro ano de Direito são orientados a produzir resumos a apelações lidas - textos muitos particulares dessa área do conhecimento. No entanto, não são dadas a esses alunos instruções sobre temática, forma composicional e recursos estilísticos que constituem as apelações, nem mesmo sobre os modos de elaboração dos resumos. A função do resumo, nesse caso, é engajar os alunos em interações adversárias, em sala de aula, a partir das idéias-chave presentes nas diferentes opiniões dos textos de apelação. O *feedback* sobre os resumos é dado, aos alunos, em conjunto com análises dos casos presentes nas apelações. Um ponto crucial à Escola de Direito é que a instrução sobre os elementos que constituem as apelações e sobre a validade dos resumos ocorre dentro do procedimento de análise. Esse ensino, não explícito na concepção dessa Escola, impulsiona o que é essencial aos alunos que querem ser advogados inicialmente.

Na percepção de Gee (1999), muitos alunos podem fracassar nessas atividades. O motivo é não terem sido expostos, nas suas escolarizações ou experiências sociais anteriores, a esses tipos de comportamentos competitivos e a outras habilidades necessárias à sobrevivência nas tais aulas de Direito. Outros alunos podem agir naturalmente a partir das instruções da Escola de Direito, pois apresentam um *background* educacional e social muito semelhante ao dos professores.

O problema maior não é a preparação diferenciada dos alunos em uma mesma sala de aula de Direito ou o engajamento desconfortável a uma nova prática. O conflito que se instala, conforme Gee (1999, grifos do autor), é entre *quem* esses alunos são esperados para ser nesse novo Discurso e *quem* eles são até aquele momento. Gee (1999) explica que ocorre um grande paradoxo com o Discurso da Escola de Direito. Este cria tipos de pessoas que se definem diferentes ou melhores que outros tipos de pessoas. Os alunos com menos instruções educacionais compatíveis a esse Discurso assumem, então, dois papéis concomitantes, que se chocam. Um papel reforça a posição inferior desses alunos na relação com os que se julgam melhores, estes por já saberem agir mais naturalmente nos procedimentos da Escola de Direito. Outro papel ressalta essa nova identidade social, esperada que os alunos assumam, na condição de pessoas melhores que outras. Mas como podem se sentir melhores que outros, se ao mesmo tempo se percebem inferiores aos próprios colegas de sala?

Apesar de os Discursos existirem e se constituírem na justaposição de uns com os outros, em muitas circunstâncias desempenhar um deles pode repercutir de forma agressiva na

vida de uma pessoa, como é o caso desses alunos de Direito. “As práticas sociais e posições do Discurso da Escola de Direito entram em conflito com as práticas sociais e posições de outros Discursos, aos quais pertencem muitos alunos.” (GEE, 1999, p. 135, tradução nossa).

Como afirma esse autor, por mais que os professores quisessem agir de uma maneira concreta e acessível a todos os alunos, deixando explícitas as regras do jogo, ainda assim problemas complexos se apresentariam. Gee (1999) explica que isso não poderia ser feito de maneira exaustiva. Tudo que envolve pensar, agir, acreditar, valorizar, vestir, interagir, ler e escrever como um advogado não pode ser colocado em palavras. Por mais que se tente explicar uma quantidade enorme de procedimentos, ainda assim se estaria apenas alcançando a ponta de um iceberg. Assume lugar mais alto, nesse processo complexo, o conflito real entre os Discursos.

Reforça esses dizeres de Gee (1999), a afirmação de Lankshear et al. (2002, p. 75, tradução nossa): “tomar as regras de um jogo explícitas aos participantes nem sempre pode ser feito de forma exaustiva, uma vez que nós não podemos colocar tudo que está envolvido no jogo em palavras.”

Uma alternativa contributiva a esse processo, segundo Gee (1999), é a imersão dos alunos em práticas sociais que os exijam ser advogados, pois permite que se aprenda dentro dos procedimentos, mais que sobre eles. A imersão viabiliza que os alunos, na condição de aprendizes, analisem, adotem perspectivas, pontos de vista, valores recorrentes do Discurso dos advogados.

De qualquer forma, imersão em comunidades de prática e instrução explícita são dois procedimentos que não seguem uma regra geral nos domínios sociais. Difícil é indicar em que proporção um ou outro, um com o outro contribuem para que os sujeitos ativem identidades relevantes nos dados contextos. Outros fatores, como já citado anteriormente - referentes à instituição, lugar, cultura, tempo, espaço, entre outros - precisam ser considerados para se fazer referência à validade da imersão e/ou instruções explícitas.

A instrução explícita, por exemplo, pode ser um bom caminho, na perspectiva deste trabalho de tese, se conduzida com apoio de um letramento crítico, que auxilie alunos a melhor compreenderem o funcionamento de um dado Discurso e a se assumirem *insiders* nesse Discurso. Isso se justifica, pois, como constataram Comber e Cormack (1997), nem sempre os alunos aprendem a ler o contexto, no sentido de se adequarem às expectativas dos professores, de responderem às propostas, seja de maneira a reproduzir procedimentos, informações ou a contestar, duvidar, indagar conteúdos e/ou procedimentos. Alguns pontos críticos aos alunos, indicados por esses autores, são os seguintes: a) os alunos precisam seguir

a lógica dos professores para responderem correta ou adequadamente às questões, no entanto essa lógica não é explícita aos alunos, que são julgados como errados, por ações que nem ao menos compreenderam o funcionamento; b) alunos ficam sem saber o porquê não responderam correta ou adequadamente, se o problema reside na informação ou no procedimento adotado; c) alunos precisam trabalhar muito para identificar o que é requerido deles, o que conta como letramento nas instituições formais de ensino e, nem sempre, chegam a respostas explícitas; d) professores escolhem o que é significativo ao trabalho com os alunos, mas não dialogam com os alunos para saber o que eles julgam de significativo. Por conseguinte, a complexidade do letramento acadêmico (cf. COMBER, 2006) é exemplificada com uma amostra de pontos críticos, que, se analisados por muitos profissionais da educação, podem auxiliar muitos alunos a se assumirem *insiders* no domínio escolar/acadêmico.

Outro ponto crítico das orientações de letramento acadêmico é discutido por Souza (2005). Em referência ao processo de ensino-aprendizagem na Unifebe – instituição de onde provêm os dados empíricos desta tese –, esta autora afirma que há uma tensão entre docentes e discentes em virtude de solicitações demasiadas de leitura de textos. Os alunos reconhecem que não correspondem às necessidades de leitura exigidas no Ensino Superior. Nesse percurso, constantes são as reclamações de alunos submetidos, em nome de sua formação científica, aos famosos controles de leitura, relativos a extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Diante desse cenário, a proposta de Souza (2005) é que professores reflitam por que vias são ofertados os textos nos espaços das salas de aula das universidades, ou seja, a que se deve o tédio a que se submetem os acadêmicos. Sugere a autora que se encaminhem roteiros (propósitos definidos) de leitura e tentativas de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, por meio de textos e suportes diversos.

Muito importante às práticas conduzidas no domínio acadêmico é partir das experiências sociais dos alunos, a fim de aperfeiçoá-las ou introduzir novos tipos de letramento. Uma pergunta essencial, segundo Gee (2006), que sustenta este procedimento, é: que tipos de experiências têm esses alunos que podem ancorar os sentidos situados das novas linguagens sociais?

Resgatar experiências em meio a uma heterogeneidade de sujeitos que integram uma sala de aula no meio acadêmico é mais um aspecto do complexo mundo do letramento acadêmico. Porém, descartar a possibilidade de estabelecer um contato mais dialógico com os alunos, por meio de interações face a face e/ou de práticas textuais, é colocar os alunos em uma condição de meros espectadores, receptores ou reprodutores do saber. Como Fiad (1997,

p. 197) já indagava, em estudo realizado sobre o estilo de textos de alunos universitários, “onde estão os sujeitos?”. Nesse estudo, solicitou-se aos alunos que recuperassem, por escrito, as memórias que tinham sobre o início da vida escolar e do contato com a leitura/escrita, com o intuito de buscar os estilos individuais, as histórias individuais, as experiências únicas que se transformaram em escritas únicas. No entanto, o que se obteve foram histórias que mais se assemelham do que se diferenciam, pois parece haver uma voz única presente em todos os textos. Então, mesmo após onze anos de escolarização, é perceptível que a aquisição do estilo individual ficou bastante relegada às produções escolares homogeneizadas.

Soares (2003), diante de constatações como esta de Fiad (1997) a respeito das marcas homogêneas e/ou negativas do processo de escolarização na vida dos sujeitos, propõe um outro olhar sobre as instituições formais de ensino. Esse olhar se volta à relação positiva entre práticas de letramento extra-escolar e escolarização, mesmo tendo ciência que há práticas muito desconexas, distantes na vida cotidiana e no ambiente escolar/acadêmico. O que indica Soares (2003) é que o letramento escolar/acadêmico, resultado da pedagogização do letramento social (de outros domínios sociais), acaba também por dominar o letramento social, impor comportamentos, em virtude do prestígio da instituição escolar/acadêmica como instância social e cultural. Novamente entra em cena o poder que o sistema formal de educação tem na sociedade.

Logo, tanto os dados de Fiad (1997) quanto de Soares (2003) ressaltam o papel do letramento acadêmico na constituição de sujeitos letrados, os quais, para além do domínio escolar/acadêmico, atuam em vários outros domínios, que pressupõem uso de Discursos próprios dos letramentos secundários.

Goulart (2006), em estudo realizado com a finalidade de compreender os modos de ser letrados de alunos no espaço familiar e educativo, realça alguns aspectos decisivos que co-ocorrem para que se dê a constituição letrada: a) a participação dos sujeitos em contextos onde há interface com instituições sociais diversas; b) a existência de ambientes de aprendizagem, em que a orientação de letramento é sinônimo de um processo crítico, que adota a leitura, a escrita e a oralidade como práticas sociais e que se destina a desvendar aspectos culturais e históricos constitutivos destas práticas, bem como as relações de poder implícitas a elas; c) o papel das relações sistemáticas com o conhecimento letrado em espaços educativos, a fim de viabilizar a participação crítica dos sujeitos em práticas sociais de uso da linguagem, já que o letramento está associado à apropriação de conhecimentos que constituem a cultura letrada; d) o papel das interações, dos diálogos entre os participantes dos espaços educativos, considerando relações entre conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos da

identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas, próprias do contexto escolar/acadêmico.

Esses aspectos, na voz de Goulart (2006, p. 458), marcam a dinâmica social como “complexa e heterogênea de múltiplas perspectivas.” São estas caracterizações que auxiliam esta autora afirmar que “a condição letrada é pressuposta como intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão.”

De forma muito semelhante às discussões desencadeadas por Goulart (2006), no Brasil, Hall (2002), na Inglaterra, já apresentava a dinâmica de construção de identidades e de conhecimentos de alunos e professores em sala de aula, em que a perspectiva sociocultural do letramento é foco propulsor. Hall (2002) coloca em destaque o papel do discurso pedagógico, o qual organiza e define oportunidades de aprendizagem letrada em sala de aula, através de atividades entre professores e alunos.

Nessas oportunidades de aprendizagem, são analisadas as posições assumidas pelos sujeitos e as expectativas de comunicação (aspectos socioculturais). Assumem lugar relevante o aspecto inter-relacional – como o professor valoriza ou não as participações dos alunos - e a questão comportamental exigida pelo professor. Ainda, são analisados outros dois aspectos socioculturais - a negociação de papéis e de identidades - e dois aspectos semióticos - os sentidos situados e os modelos culturais de letramento, que caracterizam as interações desencadeadas em sala.

Conforme defende Hall (2002), a conjunção de aspectos socioculturais e semióticos ajuda a analisar as influências sobre as formas de participação dos alunos e dos professores e as ações coletivas ou individuais em sala de aula, bem como a construção socialmente situada das identidades desses sujeitos. Hall (2002) chama atenção para um dos dados mais importantes deste estudo: não basta indicar simplesmente se um indivíduo se torna letrado em um determinado contexto social; **o decisivo é compreender como ele se torna letrado**, o que e como aprende o que é importante, essencial em contextos e práticas de leitura, escrita e oralidade, e como é reconhecido, o potencial de letramento desse indivíduo. Em virtude desse dado, Hall (2002) ressalta que o discurso pedagógico do professor da classe impulsiona o que conta como oportunidade para aprender em eventos de letramento de sala de aula e como essa oportunidade é construída através de atividades entre professor e alunos.

Como vêm sendo retratado, os papéis dos professores e dos alunos são decisivos para que ocorra uma parceria, uma aprendizagem colaborativa (cf. BENSON et al., 1994), em que ambos possam construir, de forma conjunta, conhecimentos e sentidos. No caso da escrita

acadêmica, alunos que tiram vantagem dessa oportunidade, valorizam as próprias descobertas acerca da escrita e aprendizagens através de experiências colaborativas. Estas contribuem para que os alunos aprendam a participar de práticas de letramento no meio acadêmico e a examinar como funcionam as práticas letradas de sala de aula. Encaminhamentos que os professores podem considerar para auxiliar alunos na compreensão sobre o funcionamento dessas práticas são assim apresentados por Comber e Cormack (1997): a) quais textos são privilegiados e para quais identidades sociais; b) que tipos de escuta, fala e leitura, observação e escrita os alunos são requeridos a fazer e quais usos dessas atividades podem fazer nas suas vidas presente e futura; c) quais práticas letradas contam como um bom trabalho no dado domínio e como estas estão relacionadas às práticas trazidas pelos alunos à instituição formal de ensino.

Ainda, partindo dos letramentos prévios dos alunos e das necessidades mais vigentes a eles, pode-se envolvê-los em práticas que marquem uma educação para o acesso aos Discursos secundários, aos letramentos dominantes e críticos.

O que é importante aos alunos, **no domínio acadêmico**, segundo Benson et al. (1994) é não apenas saberem conteúdos, escreverem claramente sobre eles, mas também **refletir sobre o próprio aprendizado**, compreenderem-se como seres sociais e históricos, valorizar as experiências de cada um, ter confiança nas próprias vozes e ensinar aos professores, assim como estes os ensinam.

Propostas como essas podem contribuir muito para reconduzir práticas de letramento e, talvez, até mudar as concepções de alunos universitários sobre o que é ser letrado no meio acadêmico e profissional. O que se faz necessário é que esses alunos tenham voz, que participem das orientações letradas nesse meio, a fim de não se moldarem, apenas, aos interesses particulares daqueles que exercem influência sobre o que é ensinado como letramento.

Considerando, então, que os modos de orientação de letramento no domínio acadêmico são decisivos para a constituição de sujeitos letrados, será apresentado, posteriormente, na subseção 3.6, o projeto da Pedagogia dos Multiletramentos, o qual ajuda indicar como essas abordagens dos Novos Estudos do Letramento contribuem para o processo formal de educação.

### 3.6 A ORIENTAÇÃO DE LETRAMENTO(S) EM INSTITUIÇÕES FORMAIS DE ENSINO

Com a função de auxiliar e aprimorar os estudos apresentados sobre o letramento em contextos formais de ensino, como já feito na subseção 3.5 com o letramento acadêmico, abordagens do grupo de pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento integram esta subseção 3.6 e a subseqüente 3.6.1.

O foco desse grupo recai sobre a diversidade de práticas de letramento que envolvem os sujeitos e que podem contribuir na condução de trabalhos em instituições formais de ensino. O tópico que impulsiona o projeto proposto pelo grupo de pesquisadores é o dos multiletramentos. Na voz de Dionísio (2006), os argumentos para consideração desse tópico são fundamentalmente três: a) a multiplicidade de meios de produção de sentidos; b) a crescente diversidade lingüística e cultural; c) a multimodalidade como conceito central. Ainda, conforme esta autora, o conjunto desses fatos ou argumentos autoriza a aproximação de letramentos a esta noção de multiletramentos, na medida em que cada tipo de letramento contempla “a existência de uma multiplicidade de sistemas semióticos com suas próprias convenções em que as estruturas e padrões lingüísticos são uma entre as múltiplas dimensões de sentido.” (DIONÍSIO, 2006, p. 57). Nessa perspectiva, o sentido se constrói na articulação e na integração do que está escrito, do que é visto, do que se ouve etc.

A partir dessa complexa, porém breve, noção dos multiletramentos, podem-se apresentar abordagens que justificam a Pedagogia dos Multiletramentos e que são aceitas como relevantes para esta tese.

Como explica The New London Group (2000), estão mudando as formas de relação entre as pessoas, seja no local de trabalho, na vida pessoal ou em outros domínios sociais. Há invasão de uma variedade de textos, há múltiplos sentidos e tecnologias. Dessa forma, o essencial nas práticas educacionais é dar condições aos alunos para se engajarem na negociação de múltiplos discursos e sentidos, para desenvolverem multicapacidades e flexibilidade ao estabelecerem relações com as novas demandas de uso das linguagens sociais. O benefício é expandir o capital simbólico e cultural, sintonizado com as realidades atuais emergentes. Isso não garante a entrada e participação ativa na vida institucional e pública. Porém, não ter acesso a práticas situadas socialmente pode excluir muitos sujeitos de contextos letrados. Portanto, partindo dessas considerações, o papel da Pedagogia dos Multiletramentos é expandir uma epistemologia do pluralismo e não só afirmar o *déficit*, a crise do letramento, quando se destina atenção aos alunos e às práticas educacionais.

Esse grupo de pesquisadores é consciente quanto às possibilidades de ação no domínio escolar/acadêmico. Afirmam que a escola/a universidade, não consegue refazer o mundo nesse espaço. Elas podem instanciar uma visão através da pedagogia, que constrói um conjunto de possibilidades e relações transformadoras para os futuros sociais, atividades mais colaborativas, criativas, na relação com os espaços públicos. Nessas atividades, a construção de sentidos simboliza um processo ativo e dinâmico. Assim, a escola e/ou a universidade podem dar apoio, meios, subsídios para os alunos conhecerem e agirem em práticas socialmente situadas.

Na visão de Gee (2000a), as necessidades de aprendizagem têm se orientado na direção da flexibilidade e resolução de problemas. A essas necessidades está subjacente um perfil de sujeitos: “que tenham responsabilidade proativa para resolver problemas de verdade ou para se sentirem realmente engajados nas instituições.” (GEE, 2000a, p. 48). O objetivo da formação escolar ou universitária, nesses termos, é o desenvolvimento da inteligência estratégica e reflexiva. Resume-se, de acordo com o autor, que a aprendizagem significa mudanças de práticas, juntamente com a mudança ou expansão da(s) identidade(s).

Na tentativa, então, de contribuir com as práticas educacionais, explicitando as implicações das abordagens que caracterizam a teoria sócio-cultural do letramento, o Projeto ou Pedagogia dos Multiletramentos sugere um conjunto de princípios pedagógicos, apresentados na subseção seguinte (3.6.1). Esses princípios auxiliam os sujeitos a funcionarem no complexo contexto social escolar/acadêmico, a partir de um modelo cultural mais consciente e político, com vistas à libertação e/ou emancipação, como já referenciado nesta tese. Assume lugar de destaque nesse modelo cultural, a metalinguagem ou o metaconhecimento (cf. GEE, 1999; LANKSHEAR et al., 2002) viabilizado aos alunos nas práticas de letramento acadêmico e a oportunidade de uso do metaconhecimento/metalinguagem por estes alunos, seja através do Discurso reciclado e/ou do letramento crítico. Nesse caminho, portanto, a próxima subseção é elaborada com a função de expor contribuições à sala de aula a partir dos estudos até aqui apresentados sobre o fenômeno do letramento.

### **3.6.1 Pedagogia dos Multiletramentos: princípios ao ensino**

A Pedagogia dos Multiletramentos, sugerida por The New London Group (2000), é constituída pela integração complexa de **quatro princípios pedagógicos**, os quais sintetizam *como* proceder com as visões de mundo que a sustentam. Os princípios, na tradução de



Dionísio (2006), são: a) prática situada; b) instrução explícita; c) enquadramento crítico e d) prática transformada/ transformadora. Estes quatro princípios representam o conjunto das relações apropriadas de aprendizagem, no quadro dos multiletramentos. Dessa forma, com o intuito de melhor explicar estes princípios, abordagens essenciais são explicitados a seguir.

A **prática situada** é um dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos que valoriza a imersão, o envolvimento de alunos em práticas significativas de letramento. Nessas práticas, incluem-se a fala, os textos, os objetos, as tecnologias de tipos diferenciados, que podem auxiliar os alunos a simular contextos que simbolizem o que está sendo ensinado. Nas comunidades de prática, onde se dá a prática situada, os alunos podem desempenhar múltiplos e diferentes papéis, baseados em experiências e conhecimentos prévios. Considera-se que os professores assumem a responsabilidade de resgate dessas identidades prévias e/ou atuais dos alunos. Em virtude do ato de valorizar a constituição letrada dos alunos, este procedimento funciona como um estímulo a eles. A sugestão é que os professores levem os alunos a acreditar que serão capazes de fazer uso, de desempenhar atividades com o que estão aprendendo, de acordo com os próprios interesses, ou seja, que há um valor socialmente situado advindo da aprendizagem nas práticas inscritas em espaços-tempos “reais” com sentidos “reais”. Assim, esse princípio da Pedagogia precisa considerar as necessidades afetivas, sócio-culturais e as identidades dos alunos, com a função de haver um apoio mútuo entre estes e os professores. Através desse aspecto da Pedagogia, a avaliação não deve ser usada para julgar, mas para aperfeiçoar, para guiar os alunos nas suas experiências e na assistência de que precisam para atuar como membros efetivos, que contribuem com palavras e ações em comunidades de prática.

O segundo princípio é o da **instrução explícita**. Como enfatiza The New London Group (2000), esse tipo de instrução, apesar da ênfase na explicitação, não supõe memorização de tarefas e de exercícios repetitivos, nem imposição de um saber transmitido independente de práticas prévias de letramento dos alunos. Inclui intervenções ativas, da parte dos professores, nos processos de construção de sentidos, com apoio e estímulos constantes às atividades de aprendizagem e aos alunos. Por meio de esforços colaborativos, professores e alunos abrem caminhos para realização de tarefas mais complexas. O objetivo é desenvolver nos alunos a consciência e o controle sobre o que está sendo ensinado, sobre as relações sistemáticas no domínio praticado, sobre como organizar e regular suas aprendizagens. Um aspecto definitivo da instrução explícita é o uso de metalinguagens, de reflexões que façam referência à forma, conteúdo e função dos discursos da prática. No caso do quadro dos multiletramentos proposto por este grupo de pesquisadores, os alunos são orientados a

desenvolver uma metalinguagem capaz de caracterizar *o que* da Pedagogia dos Multiletramentos e os suportes que constituem o *como* da aprendizagem.

O terceiro princípio, **enquadramento crítico**, tem o objetivo de auxiliar os alunos a situar seus domínios ou competências crescentes na prática (prática situada) e a controlar, conscientemente, os conhecimentos vindos da instrução explícita, como produtos das relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas, de valores e de crenças. Na visão de Gee (2000a), ações conduzidas por meio desse princípio representam formas de vir a saber onde, no sistema como um todo, os sujeitos se situam e como o que se estão aprendendo se relaciona com outros domínios. Com base nesse princípio os professores ajudam os alunos a *desnaturalizar* o que é ensinado e o que é aprendido, ou seja, ajudam a compreender as relações de poder subjacentes a essas atividades. Através do enquadramento crítico, aumentam as chances de os alunos se posicionarem à distância, seja do pessoal ou da teoria, para melhor analisarem o que têm aprendido, e para procederem com críticas construtivas, capazes de os auxiliarem na expansão das identidades sociais. Esse princípio é a base para a prática transformada/transformadora, pois representa um meio de os alunos procederem com a transferência de conhecimentos a outros domínios ou às atividades já realizadas, operando com modificações mais reflexivas e justificadas.

A **prática transformada/transformadora** nomeia o princípio que impulsiona os alunos a se assumirem produtores de conhecimento e não apenas consumidores. Aos professores cabe a função de desenvolver procedimentos, através dos quais os alunos demonstrem como eles podem projetar e proceder, de maneira reflexiva, com novas práticas situadas, fazendo uso de seus próprios valores e objetivos, como podem transferir sentidos de uma situação cultural a outra. Os alunos, por sua vez, precisam ser capazes de mostrar que eles podem implementar o conhecimento, construído através da instrução explícita e do enquadramento crítico, em práticas de revisão e aplicação do que eles têm aprendido. De acordo com Gee (2000a), os alunos precisam dominar os gêneros de esferas especializadas, públicas, sejam elas escolar ou acadêmica, e precisam saber como transformar esses gêneros, inová-los para suas próprias propostas políticas, sociais e culturais. Apesar de usarem gêneros muito padronizados, em algumas circunstâncias, Gee defende que os alunos precisam adaptar-se a suas próprias necessidades, aos contextos em que se quer utilizar os gêneros. A prática transformada/transformadora, sob o olhar de The New London Group (2000), simboliza um espaço de avaliação situada, tanto de alunos, quanto dos processos de aprendizagem destinados a eles. Dessa forma, práticas de letramento podem ser recriadas, ressignificadas

pelos alunos, como também estas práticas podem transformar, redimensionar os alunos, ou seja, seus papéis sociais nos domínios sociais de atuação.

Portanto, é possível depreender, dos princípios apresentados, que a interação e aprendizagem colaborativa entre professores e alunos são decisivas na construção de conhecimentos. Estes, para serem significativos aos alunos, precisam ser situados, sintonizados, de partida, com as experiências prévias desses sujeitos. Isso não exclui a consciência de que há, em sala de aula, uma diversidade cultural, inúmeros conhecimentos e práticas sociais diversas já experienciados pelos alunos. No entanto, essa diversidade suporta o projeto dos multiletramentos e propõe a condução do processo de aprendizagem por meio da instrução explícita e do enquadramento crítico, com o propósito de expansão de identidades e de produção de conhecimentos. Dessa forma, escolhas didáticas do professor precisam constantemente ser revistas, bem como posições ideológicas rediscutidas, a fim de que se viabilize a construção de sujeitos letrados mais reflexivos e sensíveis aos contextos sociais de letramento.

Esse enfoque pedagógico, direcionado pelo grupo dos Novos Estudos do Letramento e que marca as implicações das abordagens do letramento como teoria sócio-cultural ao ensino, será complementado na segunda parte do quadro teórico. Nesta, um encaminhamento teórico e metodológico, de *como e por que* proceder com essas abordagens em sala de aula e que representa a afiliação discursiva da autora desta tese, será ampliado com apoio da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos. As orientações de letramento, a partir de e com os gêneros discursivos, no Ensino Superior, serão alvos de discussões, incluindo apresentação de dados teóricos e estudos desenvolvidos em ambientes formais de ensino. Essas discussões serão decisivas para, posteriormente, proceder com análises em torno da constituição letrada de alunos ingressantes de Letras em práticas de letramento nesse domínio social.

## 4 O DIALOGISMO EM BAKHTIN: IMPLICAÇÕES PARA LETRAS

Esta segunda parte do quadro teórico se refere ao dialogismo bakhtiniano, especialmente à teoria dos gêneros do discurso, difundida por Bakhtin/Voloshinov (1986 [1929]) e Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]). Como é de conhecimento do meio científico, as obras desse autor russo guardam grande complexidade teórica, em temáticas e aspectos diversificados. Dentre esse campo heterogêneo de estudos, presente em Bakhtin, opta-se, nesta tese, por focar apenas algumas discussões acerca da teoria dos gêneros do discurso. O motivo é que essas discussões irão auxiliar nas análises dos dados coletados em Letras, em que as aulas observadas por essa pesquisadora, durante o ano de 2005, adotaram os gêneros do discurso como objetos de ensino-aprendizagem. Em vista dessa justificativa e considerando que a direção dos estudos de Bakhtin não era a sala de aula, acrescentam-se resultados de pesquisas brasileiras com e a partir de gêneros do discurso na esfera acadêmica, nas subseções que integram esta segunda parte do quadro teórico.

### 4.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO

A participação dos indivíduos em diferentes e específicas situações sociais de interação os faz empregar um repertório heterogêneo de gêneros do discurso. Essa heterogeneidade é produtiva, pois ela representa uma diretriz no uso e na construção da linguagem, possibilitando a estes indivíduos organizar seus discursos<sup>4</sup> por meio de enunciados concretos. Nesse sentido, o enunciado representa a unidade da comunicação discursiva<sup>5</sup>.

A situação social constitutiva do enunciado caracteriza, então, a abordagem dialógica da linguagem em Bakhtin/Voloshinov (1986 [1929]), diferenciando-se de outras teorias, como as de cunho estruturalista, que tratam a língua como um sistema estático e estrutural de formas, sem relação direta com os inúmeros campos da atividade humana ou esferas comunicativas.

São os campos de utilização da língua que elaboram, segundo Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]), seus **tipos relativamente estáveis de enunciados**, denominados **gêneros do discurso**, os quais são constituídos pela sua historicidade.

---

<sup>4</sup> O discurso “só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979], p. 275)

<sup>5</sup> Para um aprofundamento dessa questão, vide Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]), seção “O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações)”, p. 270-306.

Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]) estabelece a distinção entre dois grupos de gêneros: primários e secundários. Essa distinção não indica a superioridade dos secundários sobre os primários, mas se relaciona à constituição dos gêneros e às condições específicas destes em dado campo da atividade humana.

Os **gêneros primários** se caracterizam pela ideologia do cotidiano, estão ligados mais propriamente às situações sociais imediatas de interação verbal e não são mediados por instituições ideológicas mais formalizadas. Exemplos melhor esclarecem a natureza desses gêneros, de acordo com Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]): determinados tipos de diálogo oral – de salão, íntimo, de círculo familiar - cotidianos, entre outros que possibilitam uma melhor atuação ao homem em situações corriqueiras, por vezes sem muitas formalidades.

Conforme o autor, **os gêneros secundários**, como o romance, o drama, os textos científicos de todas espécies, os grandes gêneros publicísticos [jornalísticos], entre outros, manifestam-se em condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado, predominantemente escrito – artístico, científico, sociopolítico etc. Aqui, as ideologias mais formalizadas e especializadas integram a constituição das interações sociais. A complexidade mais evidente, presente nestes gêneros, não descarta a presença da ideologia do cotidiano.

É inevitável não observar que os gêneros do discurso são considerados elementos vivos na cadeia comunicacional humana, em virtude da **interação verbal** entre os interlocutores. Essa interação, conforme Bakhtin/Voloshinov (1986 [1929]), simboliza a realidade fundamental da língua. É a interação verbal que alavanca o processo da enunciação, representa um diálogo constante de discursos, o produto da interação de indivíduos socialmente organizados. Ela pode ser um único ato de fala determinado por uma situação imediata ou um contexto mais amplo, que constitui o conjunto das condições de vida de uma comunidade lingüística. Resume-se que é o meio social e a situação social mais imediata que determinam o enunciado.

Partindo da proposta conjunta de estudo, por Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]), – meio social, enunciado e gêneros -, destaca-se a natureza ou peculiaridades constitutivas do **enunciado**. A primeira delas, que define as fronteiras entre os enunciados, é a alternância de sujeitos do discurso. A segunda característica, segundo o autor, diz respeito ao acabamento do enunciado e se apresenta como o aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso, pois se abre a possibilidade do outro – o interlocutor na comunicação discursiva - tomar uma atitude responsiva ativa. A terceira peculiaridade é a expressividade – apreciação valorativa

do falante. Esta se refere à relação subjetiva do falante/locutor com o conteúdo do objeto, do sentido do seu enunciado e da relação com outros enunciados.

Com base nessas três características do enunciado fica mais nítida a percepção de que gêneros discursivos simbolizam objetos discursivos, tipos relativamente estáveis de enunciados. Os gêneros são determinados pela situação de produção dos enunciados (elementos da situação social), pela apreciação valorativa do falante/locutor a respeito do objeto do discurso e pela presença do(s) interlocutore(s) – o(s) outro(s) - no discurso. De acordo com Rojo (2005), essas determinações auxiliam na compreensão das três dimensões/elementos essenciais e indissociáveis desse objeto discursivo – o gênero discursivo: tema (conteúdo temático), forma composicional e o estilo.

Conforme a autora (2005, p. 196), os **temas** representam os “conteúdos ideologicamente conformados que se tornam dizíveis através do gênero”, em função do objeto que se torna tema do enunciado, da intenção ou vontade discursiva do falante, das escolhas para orientar o sentido e do(s) outro(s) na interação, considerando os já-ditos em enunciados antecedentes.

A **forma composicional**, conforme Rojo (2005, p. 196), refere-se aos “elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero”. Quanto a esse elemento, Bakhtin (2003 [1952-1953/1979], p. 286) aponta que a grande heterogeneidade das formas de enunciado, no tocante à construção composicional e particularmente à sua dimensão (a extensão do discurso), pode ser uma das causas do desconhecimento lingüístico do funcionamento dos gêneros.

O terceiro elemento, segundo Rojo (2005, p. 196) – o estilo – aponta para “as configurações específicas das unidades da linguagem, os traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero”. O **estilo** está marcado pela escolha dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (marcas lingüísticas), os quais se moldam ao projeto discursivo do falante, a sua apreciação valorativa em relação ao tema e aos interlocutores. Esses três elementos se manifestam nos gêneros de formas diferenciadas, pois em cada esfera comunicativa há regularidades nas práticas sociais de linguagem. Em uma determinada esfera, há um conjunto de gêneros possíveis e se evidenciam relações específicas entre os interlocutores.

Não se pode perder de vista que os enunciados já nascem como resposta a outros enunciados e se dirigem a outros pré-figurados. Essa dinâmica aponta o enunciado como pleno de **tonalidades dialógicas**, sendo estas, ecos da alternância dos sujeitos do discurso. É, portanto, a compreensão responsiva do enunciado que determina a escolha do gênero, de

procedimentos composicionais e de recursos lingüísticos do enunciado e, por conseguinte, engrandece-o como unidade da comunicação discursiva.

#### 4.2 CONTRIBUIÇÕES DE UMA ABORDAGEM DIALÓGICA DA LINGUAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSOS DE LETRAS

Partindo da proposta dialógica da linguagem em Bakhtin, mesmo que esta não tenha sido direcionada para os campos escolares/acadêmicos, para o trabalho direto com a linguagem em sala de aula, podem-se discutir e se efetivar contribuições desta construção teórica para o desenvolvimento de práticas sociais de uso da língua em cursos de Letras, por meio dos gêneros do discurso, especialmente quando o objeto de trabalho é a língua portuguesa. Assim, é válido reafirmar, conforme Bakhtin (2003 [1952-1953/1979], p. 264-265), que o trabalho com um material lingüístico concreto opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), os quais estão relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação. Em virtude disso, o desconhecimento da natureza do enunciado e da relação com as particularidades dos diversos gêneros do discurso redundam em formalismo, como a teoria gramatical tomada como objeto de ensino em Língua Portuguesa na história desta disciplina curricular que, em uma abstração exagerada – destituída de funções sociais –, deforma a historicidade da língua e debilita as relações da língua com a vida.

Optando por um trabalho dialógico com a linguagem e considerando as discussões teóricas em Bakhtin, Rojo (2001) afirma que o objeto prioritário de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, a partir principalmente da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997), são os **discursos em circulação**, enunciativamente abordados, e não mais os textos em suas propriedades formais unicamente. Por meio desse objeto de ensino, abrem-se portas para a escola/universidade melhor prosseguir na formação de cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos alheios e com os próprios discursos. E se à escola chegam professores graduados em Letras, é coerente que o trabalho de formação inicial destes sujeitos, em nível acadêmico, tenha respaldo nas novas abordagens em torno da língua. Estas indicam que os discursos em circulação, os quais se constituem como exemplares do objeto curricular gênero discursivo, materializado na unidade de ensino – texto –, passam a funcionar como um mega-instrumento para o ensino-aprendizagem das particularidades e das propriedades lingüístico-gramaticais dos gêneros.

A utilização destes pressupostos e conceitos bakhtinianos no campo de ensino-aprendizagem da língua, em aulas de Língua Portuguesa, aponta **vantagens**, conforme Rojo (2001, p. 173). A linguagem escrita se constrói na prática de uso significativo de leitura e produção textual, via gêneros discursivos. O discurso está compreendido pela sua inserção em uma situação de produção significativa, materializado em um gênero discursivo. Este reflete o processo constante de construção social. A compreensão dos discursos escritos, inseridos nos gêneros, dá-se por meio de uma situação clara de produção, explícita e, se possível, real ou realista (com relevância). Essa situação real de produção é que viabiliza a sócio-construção da língua e da gramática. Os produtos obtidos nessa sócio-construção dos modos de discurso escrito são interpretados em termos de processo.

Especificando as vantagens da teoria de Bakhtin, Barbosa (2000, p. 152-153) destaca que a noção de gênero abrange elementos de ordem social e histórica; possibilita considerar a situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro); incorpora o conteúdo temático – o que pode ser dizível em um dado gênero –; a construção composicional, que diz respeito à forma de dizer e à organização geral, que não é inventada, mas que está disponível em circulação social; e o estilo verbal – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto. Nesta direção, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação.

Para além de adotar os gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem, ou tão somente como indicativos curriculares em propostas escritas, a defesa de Gatinho (2004) é pensá-los também como estratégia de ensino-aprendizagem. A justificativa deste autor (2004, p. 6) é não engessar os gêneros, não usá-los “como modelo de práticas discursivas sem, contudo, evidenciar seu caráter dialógico com outros gêneros e sua dinamicidade.” Na verdade, o que se depreende da ênfase dada por Gatinho é a preocupação com o “como fazer” – a elaboração didática<sup>6</sup> – com os gêneros em sala de aula, no intuito de permitir um diálogo com outras áreas do conhecimento que não apenas a língua portuguesa.

Na visão de Lopes-Rossi (2002), o papel das instituições de ensino é indiscutível na direção de possibilitar ao aluno um papel ativo em atividades de leitura, compreensão, análise

---

<sup>6</sup> Construção de atividades e ações pedagógicas, com base em objetivos determinados para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não há validade em transpor conhecimentos científicos para sala de aula, sem considerar as condições sócio-históricas da escola, da sala de aula e dos alunos.



e produção de textos. Imprescindível é considerar as oportunidades de experiências sócio-culturais dos diversos alunos nessas instituições. A esse respeito se reforça, nesta tese, que os objetivos e as intenções dos alunos têm grande peso na condução, efetivação e conseqüentes efeitos de um projeto educativo apoiado nos gêneros discursivos. Logo, por meio de decisões do professor e do diálogo constante com os alunos, conforme Lopes-Rossi (2002), é preciso avaliar quais as possibilidades de aprendizagem para cada objeto de ensino e refletir sobre as necessidades de aprendizagem, de um ponto de vista histórico-cultural.

No tocante aos cursos superiores, o que “interessa e é necessário aos alunos é o domínio de gêneros discursivos que circulam na esfera social relativa a cada curso.” (LOPES-ROSSI, 2002, p. 35). Como acrescenta essa autora (2002, p. 36) e o que também se observará nos dados desta tese, é que “não devemos pensar, no entanto, que apenas os gêneros estritamente ligados à opção profissional dos alunos devam ser abordados nos cursos.” No caso de alunos do curso de Letras, além de fazerem uso, por exemplo, de resumos, resenhas, relatos de pesquisa, artigos científicos, análises literárias, ensaios e projetos, outros gêneros irão contribuir para realizarem escolhas de trabalho, na atuação em escolas, também nos momentos de lazer e de entretenimento, enfim, em diversas esferas sociais ou setores da sociedade nos quais determinados gêneros discursivos se realizam.

Ao realizarem suas opções, esses sujeitos têm a possibilidade de se assumirem agentes sociais no trabalho com a linguagem, participantes num processo dialógico, em que se constituem sujeitos históricos mais reflexivos, conforme Almeida (2003). Na esfera escolar/acadêmica, com o apoio de trabalhos sistemáticos com gêneros do discurso, orientados por professores, abrem-se espaços para que haja o deslocamento do papel de aluno para aluno-sujeito na construção de sentidos no processo de leitura e produção escrita. Como menciona Almeida (2003), em pesquisa realizada com alunos de um curso técnico profissionalizante em nível de Ensino Médio, os quais estão inseridos prematuramente no campo de trabalho, essas possibilidades de poder dizer e de fazer escolhas não têm a pretensão de ascensão social, mas somente a conquista de uma fatia no mercado de trabalho. Esse dado pode perfeitamente ser estendido a muitos cursos de Letras, onde há uma grande quantidade de alunos preocupados com essa conquista, com a oportunidade de uma atuação no campo de trabalho. Logo, os gêneros do discurso podem contribuir, em grande medida, para que esses sujeitos se sintam mais confiantes na compreensão e no uso da linguagem que circula socialmente, especialmente nos contextos em que necessitam se inserir para conquistar seus objetivos.

Inúmeras são as contribuições para a adoção dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem em aulas de Língua Portuguesa, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, porém desafios se apresentam aos professores no planejamento curricular e na realização das ações pedagógicas. Um dos motivos destes **desafios** é a relação, por vezes distante, estabelecida pelos professores com as abordagens teóricas que sustentam o trabalho dialógico com os gêneros. Sob outro ângulo, o conhecimento teórico-conceitual sobre os gêneros discursivos, unicamente desvinculado das ações em sala de aula, não auxilia na condução de ações com a linguagem, pois práticas com propriedades formais dos textos podem continuar sendo o foco do processo.

Esses desafios, que atualmente se apresentam ao trabalho efetivo com os gêneros discursivos, eram discutidos, sob outra perspectiva, nas décadas de 80 e 90, quando já se problematizava a prática de ensino da língua em sala de aula. Destacam-se, nesse sentido, os estudos realizados por Geraldi (1997) acerca da leitura e produção escrita de textos, colocando em evidência a proposta difundida por ele: a de uma **conduta pedagógica que tenha por objetivo a construção do conhecimento por meio dos usos da língua**. Esse autor propõe, então, uma prática de sala de aula baseada em três pontos determinantes: a produção de textos, a leitura e a análise lingüística, as quais continuam sustentando muitas pesquisas e ações educativas no Brasil, nos diversos níveis de ensino. Esta proposta de referência, mais enfatizada a partir da década de 90, reforça a tese de que o trabalho com a linguagem não entra em sala de aula como um conhecimento teórico-conceitual ao aluno, mas como uma prática real e efetiva por meio da elaboração didática do professor.

Justifica-se, dessa forma, o benefício em desenvolver um trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. As propostas de análise científica da língua, elaboradas por Bakhtin/Voloshinov (1986 [1929], p. 124), podem contribuir, atualmente, para o desenvolvimento de ações pedagógicas, em que os alunos tenham oportunidades de reações-respostas ativas em situações enunciativas das quais participa. Os autores propõem que se sigam três passos essenciais: as formas e os tipos de interação verbal em consonância com as condições concretas de enunciação; as formas das distintas enunciações, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal (os gêneros discursivos) e, partindo desses dois passos iniciais, a análise das formas da língua (recursos lingüísticos).

A adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino, especialmente em aulas de Língua Portuguesa, em cursos de Letras, certamente exige empenho e comprometimento dos professores, como em qualquer outro nível de ensino, devido à natureza complexa deste

objeto, muitas vezes ainda não totalmente acessível em termos teóricos e didáticos a esses formadores. **Limitações** na formação contínua dos professores, bem como nos materiais didáticos que são oferecidos para o trabalho com a Língua Portuguesa, podem fazer esse processo caminhar a passos curtos. No entanto, não se pode negar que **as questões** em torno da concepção dialógica da linguagem em Bakhtin **estão aflorando paulatinamente no meio educacional**, em busca de um ensino de construção de conhecimentos. Um exemplo se apresenta nas subseções 4.2.1, 4.2.1.1 e 4.2.1.2, através de discussões realizadas por Corrêa (2004), acerca do modo heterogêneo de constituição da escrita. Outros estudos, adotando os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem no Ensino Superior, serão reverenciados na subseção 4.3, a fim de comprovar as vantagens de ações já efetivadas na esfera acadêmica.

#### **4.2.1 Heterogeneidade e não erros: um outro olhar sobre a escrita**

Uma nova abordagem do texto escrito em sala de aula, partindo de uma concepção dialógica da linguagem, é proposta por Corrêa (2004, 2006). Optou-se por focar, nesta subseção 4.2.1 e nas duas subseções posteriores (4.2.1.1 e 4.2.1.2), análises realizadas unicamente por esse autor, pois um olhar diferente é direcionado sobre textos escritos produzidos por vestibulandos da Unicamp e universitários de cursos de Letras do Brasil. **Essas abordagens de Corrêa apóiam análises de produções escritas de gêneros dos alunos (sujeitos da pesquisa) de Letras da Unifebe, que serão desenvolvidas na subseção 6.3.3 desta tese.**

Corrêa (2006) condena perspectivas de trabalho, em instituições de ensino, que são orientadas na busca de vestígios de erros no sentido normativo. Propõe que se reconheça algum significado para supostas inconsistências nos textos escritos dos alunos. Nas palavras do autor (2004, p. 239), partindo dessa concepção dialógica,

as dificuldades de escrita deixam de ser consideradas no âmbito exclusivo da aprendizagem (deficiência do escrevente, falta de leitura) para dialogar também com o âmbito do ensino (onde predominam concepções muito restritas de leitura e escrita).

Corrêa (2004, 2006) defende **a dialogia** existente entre o oral e o escrito, o vivido e o representado, o que justifica o fundamento multifuncional das marcas lingüísticas de acordo com a ocorrência nos gêneros. Esse dado reforça a natureza relativamente estável dos gêneros discursivos, os quais não cessam de se redefinirem em função das **relações intergenéricas**, do processo dinâmico de constituição sócio-histórica e convivência sincrônica com outros

gêneros que lhes dão flexibilidade para novas configurações. Logo, Corrêa (2006) ressalta que nem sempre são possíveis explicações momentâneas para as réplicas dos alunos em textos escritos. Pode haver relações entre réplica e dizeres distantes no tempo/espço, anterior ou posterior, os quais são menos aparentes. A explicação do autor centra-se nos modos pelos quais os **vestígios de gêneros discursivos** – enunciados genéricos tomados como réplicas – aparecem na constituição dos gêneros discursivos. A esses vestígios, Corrêa (2006) denomina *ruínas* de gêneros. Ruínas, conforme o autor, “são partes mais ou menos informes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas da constituição de uma fala ou de uma escrita.” (CORRÊA, 2006, p. 209).

Essa conceituação caracteriza as relações intergenéricas analisadas por Corrêa nos textos escritos de alunos. Valoriza, também, os parâmetros utilizados pelos alunos no processo dinâmico da textualização, em função da história de sua inserção em certas práticas sociais, bem como a relação que esses sujeitos mantêm com a linguagem no processo de sua constituição como escreventes-leitores.

São objetos de análise nos estudos aqui mencionados de Corrêa (2004, 2006), respectivamente, a redação de vestibular – dissertação – da Unicamp/1992 e as respostas a uma questão discursiva de Língua Portuguesa e Lingüística do Exame Nacional de Cursos/2001, no término dos cursos de graduação. Em ambos os casos, a situação avaliativa marca o pano de fundo das produções dos alunos e mobiliza fortes expectativas nesses sujeitos. Um elemento determinante, que está na base das novas explicações direcionadas por Corrêa, é a **convergência de papéis sociais** que os alunos demonstram revelar nesses contextos de produção. Por conseguinte, ocorre também a convergência de atividades lingüísticas conscientes e não-conscientes nesses textos escritos.

Pode-se afirmar que, com a redação de vestibular, o aluno direciona escolhas a partir de sua formação escolarizada, bem como de vários outros saberes, mais ou menos modelares, ligados às práticas sociais que esse evento particular de linguagem mobiliza no escrevente-leitor. Logo, cria-se uma tensão entre as orientações escolares e os construtos que a sociedade, em suas diferentes esferas, cria em torno do valor do vestibular e da instituição para a qual se está tentando uma vaga. Pode-se resumir, uma **tensão entre ser aluno na Educação Básica e ser aluno no Ensino Superior**.

Para melhor expor resultados das análises realizadas por Corrêa (2004, 2006), acerca da heterogeneidade da escrita, a dialogia entre o já falado/escrito e as relações intergenéricas, seguem duas próximas subseções. **Opta-se por expor abordagens sobre a escrita de vestibulandos (subseção 4.2.1.1), pois esta escrita se concentra em uma fase de vida dos**

**alunos que é muito próxima à condição que assumem como ingressos no Ensino Superior.** Logo, várias formas de análises de Corrêa auxiliarão posteriormente no olhar sobre os dados coletados com os ingressos em Letras no ano de 2005.

#### 4.2.1.1 Histórias de sentido: parte 1 - a escrita de vestibulandos

“O processo de escrita do vestibulando começa muito antes do produto final levado à avaliação.” (CORRÊA, 2004, p. 39). É na relação dialógica do sujeito escrevente e seu discurso com outros sujeitos e discursos que a escrita do vestibulando se constitui. As práticas sociais, as histórias de experiências com a linguagem desse sujeito, são captadas pelo autor por meio de marcas/pistas – regularidades - impressas no material lingüístico. Esse encaminhamento de análise reforça o modo heterogêneo de constituição da escrita como o encontro entre práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido.

Apoiado em abordagens acerca do dialogismo mostrado, Corrêa (2004, p. 249) explica que “inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto.” Outras relações também ajudam a explicar esse dialogismo – propriedade constitutiva da escrita. A relação com o objeto, com o discurso do outro a respeito do objeto e com o interlocutor, o qual pode estar fisicamente presente ou representado, são circunstâncias que podem contribuir para **a constituição heterogênea da escrita dos vestibulandos**. Um fator decisivo nas análises do autor é a relação escrevente-texto: o como o escrevente se insere neste processo, ao dar andamento a ele, ou seja, os papéis sociais inscritos no discurso e que os vestibulandos demonstram assumir ao realizarem o processo de textualização.

As análises de Corrêa (2004), referenciadas nesta seção, sobre como a dialogia com o já falado/escrito se mostra nos textos, simboliza apenas um dos três eixos de trabalho do autor com a constituição heterogênea da escrita. Opta-se por indicar, aqui, apenas um eixo, pois exemplifica especificamente uma contribuição ao trabalho com a escrita na esfera acadêmica, a partir da concepção dialógica da linguagem, bem como às análises dos dados que se farão presentes na subseção 6.3.3 da tese.

Como já referenciado, as regularidades lingüísticas, as quais permitem recuperar as pistas deixadas pelos escreventes, referente à dialogia com o já falado/escrito, são os elementos em foco para se tentar reconstruir o processo de textualização. Seis grandes

agrupamentos, elaborados por Corrêa (2006, p. 254), denotam essa dialogia, por meio dos quais se manifestam as seguintes **regularidades lingüísticas**: **a)** quanto ao enunciador; **b)** quanto à língua (um outro discurso, uma outra modalidade de sentido, uma outra palavra, uma outra língua); **c)** quanto ao registro discursivo; **d)** quanto ao leitor; **e)** quanto às citações da coletânea; **f)** quanto às remissões ao próprio texto. As três regularidades mais recorrentes foram respectivamente: quanto às citações da coletânea; quanto ao enunciador e quanto à língua. Este conjunto total de seis regularidades indica o reconhecimento e compreensão da **relação que o sujeito mantém com a linguagem** e desqualifica categorias amplas de análise, como reprodução de modelos, falta de leitura e interferência da oralidade, as quais evidenciam um não conhecimento desta relação do sujeito com a linguagem na sua constituição como sujeito escrevente-leitor.

As regularidades referentes ao primeiro agrupamento - **presença de outro enunciador no texto do escrevente** – apresentam-se por meio de variados movimentos: i) assimilação da voz da instituição; ii) remissão a outros enunciadores com pretensão de ironia e/ou de atribuição negativa; iii) remissão explícita ou não mediante discurso direto, a autor citado na coletânea ou a um outro qualquer; iv) indecisão quanto à identificação ou não da fala do locutor com a do discurso citado; v) sustentação do dizer no que se estabelece como a voz do senso comum. As diversas pistas que são deixadas pelos sujeitos escreventes, como aspas, discurso direto, nomes de autores, fragmentos de jornais e revistas, palavras que atestam tratamento moral religioso ou científico indicam, de acordo com Corrêa (2004, p. 263), “tipos de leitura [...] nem sempre bem-sucedidas”, que podem se manifestar e conviver, num mesmo texto, de forma mais ou menos sofisticada. Dessa forma, em vez de se cair na restrição de acusar os vestibulandos da falta de leitura, as pistas deixadas por eles nos textos são compreendidas como sendo resultados da posição relativa que ocupam quanto ao já falado/escrito.

O segundo agrupamento de regularidades - **referentes à língua** – se manifesta nos textos dos vestibulandos por meio de: i) um outro discurso, uma outra modalidade de sentido, uma outra palavra; ii) uma outra língua. Destaca-se o uso da polissemia, que dá saliência à palavra e procura se adequar a um certo tipo de interlocutor.

Quanto ao **registro discursivo**, as pistas deixadas pelos sujeitos escreventes apontam: i) recusa à informalidade e ii) recusa à formalidade. O primeiro, no uso da escrita culta formal, apresenta-se como requisito necessário pelo escrevente na produção da dissertação do vestibular e o segundo - recusa à formalidade – como “a relação com o assunto

e com o interlocutor [...] tendo em vista o diálogo com o já falado/escrito.” (CORRÊA, 2004, p. 270).

**Regularidades relativas ao leitor** (relacionadas mais diretamente com a situação de avaliação em que se constitui o evento vestibular) se mostram através de dois movimentos: i) antecipação de uma outra leitura pelo interlocutor; ii) entrecruzamento da leitura da coletânea e da situação imediata de enunciação, pressupondo conhecimento total por parte do leitor. Nesse agrupamento, as pistas deixadas pelos vestibulandos revelam ser recursos sofisticados, pois não se referem diretamente ao leitor concreto e mostram conhecimento sobre o modo de construção desse texto.

As **citações da coletânea** apresentam-se através dos seguintes usos: i) no título; ii) na colagem; iii) na remissão, por tentativa de paráfrase; iv) na remissão crítica ao conteúdo de um dos fragmentos da coletânea. Como destaca Corrêa (2004), o que se observa é um descompasso no contato que o escrevente cria entre os empréstimos da coletânea e o que representa como seu. “Nesse descompasso, foram detectadas várias formas de emergência do modo heterogêneo de constituição da escrita.” (CORRÊA, 2004, p. 283).

O último agrupamento de regularidades lingüísticas – **remissões ao próprio texto** – explora a construção do texto pelo próprio escrevente, através da referência à horizontalidade e verticalidade do espaço gráfico e ao evento prova de vestibular.

Estas seis regularidades lingüísticas propostas por Corrêa (2004) indicam tipos de leituras diferentes realizadas por vestibulandos que revelam, por sua vez, histórias com a linguagem também muito diversas. Ainda, marcam a relação dialógica com o já falado/escrito, lugares de constituição de sujeitos escreventes, que se apropriam da escrita nas negociações com outros sujeitos e outros discursos. **No tocante ao trabalho escolar/acadêmico, a forma de tratamento dessas regularidades lingüísticas pode contribuir, em grande amplitude, para que os alunos reconheçam seus percursos letrados e reflitam sobre eles.** Um grande benefício a eles é se assumirem sujeitos de seus dizeres e terem a possibilidade de interagir de maneira mais consciente e autônoma com seus textos, seus discursos e de outros autores.

A fim de apresentar como os alunos de Letras lidam com a dialogia, com o já falado/escrito, em destaque para as relações intergenéricas, serão enfocadas, na subseção seguinte, as respostas destes sujeitos a uma questão discursiva em situação avaliativa.

#### 4.2.1.2 Histórias de sentido: parte 2 – a escrita de alunos de Letras

A tentativa de compreender a complexidade enunciativa como parte do funcionamento da linguagem é proposta de Corrêa (2006) ao reunir e analisar textos de alunos formandos de Letras elaborados para o Exame Nacional de Cursos/2001 – evento avaliativo ocorrido ao final do curso de graduação. Os textos são resultados de análises realizadas pelos alunos de Letras em relação a uma produção escrita, contendo três parágrafos, elaborada por uma menina de 10 anos. A proposta do exame era a seguinte: *Uma característica desse texto é a forma como a menina faz as ligações coesivas. Elabore um texto no qual você proponha alterações para o segundo parágrafo, apresentando três soluções para o problema dos elos coesivos. Justifique as alterações sugeridas com o apoio de noções lingüísticas.*

O percurso escolhido por Corrêa (2006) é mostrar **as relações intergenéricas** mais vigentes no texto da menina, intitulado *O outro lado da ilha*, e dos formandos, ressaltando as formas de análise destes em relação à constituição heterogênea da escrita.

Dentre as várias abordagens realizadas pelo autor **sobre o texto da menina**, destacam-se algumas delas. A presença de marcas que denotam o conhecimento da menina acerca das narrativas, orais e escritas. Muitos elementos dessas narrativas, conforme o autor, estão presentes em vários gêneros utilizados contemporaneamente – conversação face a face, piadas, narrativa de aventuras, histórias populares (orais), histórias infanto-juvenis de livros paradidáticos e antologias. O diálogo com a escrita escolar também se apresenta por meio da orientação temática, da construção do tempo e de escolhas de personagens. O saber contar justifica parte das escolhas da menina. O uso de vários elementos lingüísticos, como artigos indefinidos, definidos e advérbios com a função dêitica, no texto da menina, indicam o vínculo a narrativas orais. Este dado mostra a dificuldade em se estabelecer limites claros entre o domínio das práticas orais e escritas. Por meio dessas várias escolhas temáticas, composicionais e lingüísticas, a menina evidencia adesão ao narrado, por meio do qual ela, como falante/escrevente, busca comprometer o ouvinte/leitor. Ainda que haja grande relação das escolhas lingüísticas no texto da menina às práticas escolares rotineiras, há um forte diálogo com histórias populares de procedência oral. Assim, a conformação final do texto remete a práticas orais-letradas e ressalta a forte presença de gêneros discursivos orais.

São essas duas últimas indicações – o caráter oral-letrado e o cruzamento com gêneros discursivos orais – que se mostram como pontos de difícil compreensão na realização de **análises dos formandos de Letras**.



As ocorrências constantes nos textos desses alunos são as críticas ao procedimento conversacional – oral – utilizado pela menina.

Como não reconhecem a legitimidade desse caráter híbrido do texto, sempre que procuram explicar, por meio da relação oral/escrito, o problema alegado pelo comando da pergunta (o dos elos coesivos), comentam-no, nas suas análises apenas como uma interferência do oral no escrito. No entanto, quando reescrevem o texto da menina, ao buscarem eliminar o que chamam de interferência, imaginam poder lidar apenas com instrumentos de seu saber letrado, ora excluindo ou substituindo palavras, ora alterando indevidamente o sentido de partes do texto. (CORRÊA, 2006, p. 216)

Apesar de indicarem como inconsistência a interferência do oral no escrito, os próprios formandos deixam pistas, nas suas análises, da relação oral/escrito constitutiva do seu saber letrado. Exemplos são: pressuposição do conhecimento do espaço construído na história, como se o leitor compartilhasse dos dados de uma situação de conversação face a face. Em seguida, são feitas críticas ao *modo solto* como as idéias da menina são colocadas, não se dando conta de que *o modo solto* é resultado da pressuposição que eles mesmos realizaram ao analisar o texto. Outro dado, na tentativa de reformular a escrita da menina, é a menção, entre parênteses, de informações que caracterizam o planejamento *on-line* recorrente em conversações orais. Acrescenta-se, ainda, a pressuposição de que o leitor já conhece uma das personagens, pois os formandos acrescentam, em uma parte do texto, o nome próprio já utilizado no texto da menina, sem ao menos perceberem a inexistência de referências anteriores.

Esses exemplos, em grande parte, mostram o testemunho daquilo que os formandos compreenderam do texto da menina e não exatamente uma tentativa de reformulação a partir do que realmente caracterize uma construção narrativa.

Fica nítido **o desconhecimento dos alunos quanto ao caráter heterogêneo da escrita** por meio das justificativas mais recorrentes às pistas lingüísticas deixadas no texto da menina. Uma delas, tentando explicar a influência do oral no escrito, direciona-se para explicações relativas a uma suposta variação lingüística em função da faixa etária da menina. Outra justificativa encontra lugar no fator idade para a presença de *ruínas* de gêneros discursivos de procedência oral. Quanto a esse dizer de muitos formandos, na visão de Corrêa (2006), fica pressuposto que a baixa escolaridade é que determina a não separação entre práticas orais e letradas e fica implícito que um dos papéis da escolarização é limitar o trânsito entre práticas orais e letradas.

Diante das marcas deixadas nos textos dos formandos e da menina, que denotam uma constante relação dialógica com gêneros da oralidade, Corrêa faz a seguinte explicação: as relações intergenéricas imprevistas em um determinado gênero não devem ser tomadas como defeitos, mas como marcas da relação do *enunciado genérico* com o autor, com as variadas práticas de linguagem em que o autor se insere, o que enfatiza a dinâmica histórica de constituição e reconstituição do gênero. “A novidade quanto à produção do texto pode estar justamente em reconhecer a legitimidade de relações intergenéricas não previstas.” (CORRÊA, 2006, p. 219).

Portanto, **estas constatações específicas de Corrêa (2006) representam grandes contribuições à formação inicial de professores em Letras, a partir de um olhar dialógico sobre a escrita.** Neste caso específico da pesquisa que se apresenta nesta tese, defende-se que considerar a formação letrada prévia dos alunos de Letras, bem como oportunizar instruções explícitas, capazes de transformar conhecimentos, é um caminho produtivo de trabalho com a língua-discurso. Ineficaz é a reprodução do discurso do *déficit* do letramento de alunos de Letras, em relação à perspectiva dialógica da linguagem, desprovida de ações sistemáticas, situadas e reflexivas em aulas deste curso. Para ilustrar, então, formas de trabalho com e a partir dos gêneros discursivos, em cursos de Letras, serão discutidas posteriormente (subseção 4.3) experiências didáticas já realizadas nesta esfera social.

#### 4.3 O TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS EM LETRAS

Como já se afirmou nas (sub)seções anteriores, as contribuições a alunos e professores, a partir e com gêneros discursivos, são inúmeras, quando estes funcionam como objetos de ensino-aprendizagem e/ou estratégias de trabalho. A fim de se apresentar resultados de práticas de letramento em cursos de Letras, adotando os gêneros discursivos como foco, serão apresentados **dois eixos de análises.**

O primeiro se refere a contribuições pertinentes à constituição letrada de alunos que tiveram oportunidades de operar com os gêneros discursivos enquanto objetos de ensino-aprendizagem em cursos de Letras. Logo, produções escritas de gêneros, realizadas por graduandos, servem de instrumentos de análise. Destacam-se os seguintes gêneros: diários de estágio, memoriais e auto-avaliações escritas.

O segundo eixo traz contribuições a professores universitários, de início, através da apresentação de três seqüências didáticas (conjunto de atividades apoiadas em objetivos

pedagógicos) que adotam os seguintes gêneros discursivos como objeto de trabalho: questões dissertativas de provas, relatos de pesquisa e resumo escolar/acadêmico.

Mesmo separando os dois eixos, para fins de discussão de dados, compreende-se que ambos se complementam e que os benefícios a alunos e professores sejam concomitantes, pois, por meio de um trabalho dialógico com a linguagem, a interação entre esses sujeitos é constante e é condição necessária para a construção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem da língua.

#### **4.3.1 Eixo 1 – produções de gêneros por alunos: resultados**

Pesquisas realizadas por Carvalho, Silva e Moraes (2006), Fiad e Silva (2000), Fiad (2003, 2005), adotando, respectivamente, como objetos de trabalho, auto-avaliações escritas, os gêneros diários de campo e os memoriais são exemplos de que é possível a reflexão, pelos alunos de Letras, sobre o próprio processo de letramento. Essa reflexão necessariamente constrói-se em meio a restrições impostas pela situação comunicativa instaurada a partir de cada um desses gêneros.

Como afirmam Carvalho, Silva e Moraes (2006), quanto às auto-avaliações, os alunos usam estratégias lingüísticas e discursivas em virtude de ações implicadas nessa atividade, como dar nota, justificar e ser convincente ao professor diante da opção indicada.

Quanto aos diários de campo da prática de ensino, Fiad e Silva (2000) e Fiad (2003) esclarecem que essas produções são diferentes dos diários íntimos, porque são produzidos no interior de um programa de formação inicial, em uma instituição de Ensino Superior, significando um instrumento didático de leitura e avaliação pelos colegas e pelo professor.

Da mesma forma ocorre com os memoriais. Como explica Fiad (2005), este gênero é proposto como trabalho de uma disciplina em fase de conclusão de curso. Nesse caso, produzir memorial simboliza um choque aos olhos de muitos alunos, pois ele não se encaixa nos gêneros tipicamente acadêmicos como resenhas, resumos e artigos propostos ao longo do curso de Letras.

Estabelecidas essas restrições, pode-se depreender que, por meio das produções escritas desses gêneros, há grandes possibilidades de registros de acontecimentos, atividades e diálogos no curso de Letras, reflexões e lembranças que tais fatos desencadeiam nos alunos. Enfim, conforme Fiad (2003), possibilidades de realização de escritas que não escondam conflitos, dúvidas e perguntas. Porém, manobras que ocultem estes conflitos e/ou certos acontecimentos não estão passíveis de também integrarem o conjunto das produções.

A reflexão sobre o próprio processo de letramento em Letras, seja no campo do estágio ou nos estudos desenvolvidos em disciplinas, ao longo de todos os anos do curso, representa o objeto em análise no **gênero auto-avaliação**. Este objeto, pertencente diretamente ao mundo dos alunos, e não apenas ao dos professores, viabiliza a construção de relações dialógicas mais reflexivas e críticas, em benefício dos primeiros.

Esse benefício apresenta-se porque o papel do aprendente – aluno de Letras – nesse processo de ensino-aprendizagem é o de co-responsável. Ele tem a chance de compreender o papel da teoria para a prática, porque prepara ações a serem realizadas com alunos da Educação Básica e elabora reflexões sobre elas. Elabora também auto-avaliações da sua inserção em determinadas disciplinas acadêmicas e da interação que estabelece com colegas e professores nestes contextos. Assim, o aluno não está fadado a seguir apenas instruções prontas, acabadas, preencher um espaço em branco no papel. Ele tem oportunidade de se comprometer com seu dizer, pois revela, assume e reflete sobre seus papéis sociais diversos e de outros sujeitos que estejam participando do processo interlocutivo com a linguagem.

Um papel social fortemente assumido pelo aluno de Letras é o ser professor. Os **diários de campo** auxiliam essa ação. Inevitável é o refletir sobre a constituição do ser aluno, na esfera acadêmica, como condição para o ser professor. Ocorre, dessa maneira, uma convergência de papéis em meio a um mesmo gênero, o que ressalta a heterogeneidade dos gêneros, conforme discussões traçadas em Corrêa (2004, 2006). Os memoriais, as auto-avaliações e muitas partes dos diários trazem pistas da presença dos papéis sociais assumidos pelos alunos de Letras, dos diferentes pontos de vista relativos ao Ensino Superior e ao campo profissional que os espera.

Os temas, nos diários de campo, de acordo com Fiad e Silva (2000) e Fiad (2003), manifestam esses aspectos. O seguinte elenco é assim descrito: relato de esforços de planejamento e concepção de trabalho; relato de aulas presenciadas; reflexões de ordem teórica acerca de temas/assuntos tratados em aula; remissões a experiências vivenciadas enquanto aluno na Educação Básica ou já como professor; remissões a momentos de aulas da universidade; avaliações de desempenho e atitudes do professor com quem se está estagiando; registros sobre o espaço físico, o tempo da sala de aula, sobre as relações sociais e de poder existentes na escola, sobre o comportamento dos alunos em aula e considerações reveladoras de relativização de pontos de vista, representações e avaliações.

No tocante às representações, Fiad (2003) indica que os alunos as apresentam referenciando a si próprios como leitores, ora os alunos do campo de estágio na condição de leitores, ora a professora da classe onde se realiza o estágio como mediadora na leitura dos

seus alunos. Novamente, reflexões sobre estas ocorrências, principalmente sobre os diferentes letramentos, diferentes histórias de leitura, se dão com apoio do gênero proposto à produção.

Nos **memoriais** (cf. FIAD, 2005), os temas abarcam reflexões sobre a escrita desse gênero e sobre o letramento acadêmico transcorrido em Letras. Nas auto-avaliações, diferentemente, os temas englobam juízos de valor sobre as próprias construções de conhecimento realizadas, sobre a disciplina e sobre o professor.

Todos esses temas, condicionados pela **convergência de papéis sociais** que se manifestam nessas produções escritas dos alunos, abrem espaços para que outros gêneros participem da elaboração textual-discursiva, caracterizando o que Corrêa (2004, 2006) denomina de relações intergenéricas. A função comum da presença de outros gêneros nos diários, memoriais e auto-avaliações é o convencimento do que se apresenta diante do(s) leitor(es) – colegas e/ou professores do curso. Os intergêneros participam como grandes argumentos de autoridade. Os da esfera acadêmica aparecem com recorrência, por já serem mais familiares e dotados de certo estigma ao longo dos anos de estudo em Letras.

É provável que as **relações intergenéricas** sejam mais marcadas lingüisticamente nos gêneros diários de campo, memoriais e auto-avaliações, porque pressupõem a implicação explícita dos autores, conforme dado exposto em Carvalho, Silva e Moraes (2006). Estes explicam que os autores dos textos – alunos de Letras – expõem seus motivos e utilizam como marca predominante da escrita a primeira pessoa (eu), recorrendo a outros gêneros discursivos de seus cotidianos, na tentativa de reforçar a carga argumentativa dessas produções. Também porque predominam, na constituição composicional desses três gêneros discursivos, seqüências narrativas, o que parece conceder maior confiabilidade aos alunos nos momentos de produção desses gêneros.

Essas escolhas possíveis, com e a partir de outros gêneros, realizadas pelos alunos, são provas de que ter acesso, conhecer e saber usar diferentes gêneros discursivos possibilitam aos autores deixar marcas de suas experiências com a linguagem ou de suas constituições sócio-históricas como escreventes-leitores. Dessa forma, aumentam possibilidades de provocar efeitos de sentido mais próximos das exigências de atuação na esfera acadêmica, por exemplo.

Se o fazer escolhas, no processo de textualização dos gêneros, pode ser auxiliado pela compreensão da natureza, funcionamento e circulação desses, então, viabilizar aos alunos, em contexto acadêmico, trabalhos com gêneros discursivos é uma ótima estratégia de ação. A esse respeito, entra-se no segundo eixo de análises proposto no início desta subseção.

#### **4.3.2 Eixo 2 – produções de seqüências didáticas por professores: algumas considerações**

O planejamento e a execução de um conjunto de atividades que caracterizam uma seqüência didática, adotando os gêneros discursivos como objeto de trabalho, no Ensino Superior, indicam um grande benefício aos alunos: a compreensão sobre o conhecimento científico produzido pela comunidade acadêmica e sobre as formas de circulação dessas produções. A necessidade de inserção dos alunos na esfera acadêmica justifica, de forma decisiva, uma orientação pedagógica desta natureza. Para ilustrar, apresentam-se dados de Fonseca (2002), com o gênero questões dissertativas de provas, de Buselli (2002), com relatos de pesquisa, e de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) sobre o resumo escolar/acadêmico.

Várias outras justificativas, de tamanho valor, também impulsionam a escolha e o trabalho realizado por estas autoras. As questões dissertativas de provas, conforme Fonseca (2002), representam os tipos de instrumentos de avaliação mais utilizados na esfera escolar e profissional, interferindo no fracasso ou sucesso de seus usuários. O relato de pesquisa, muito difundido em revistas científicas, por sua vez, é outro gênero constantemente exigido dos alunos universitários para leitura, porque trazem inúmeras informações do conhecimento científico produzido na esfera acadêmica. Da mesma forma, o resumo, presente nesta esfera e em outras, como a jornalística, participa da constituição composicional de muitos outros gêneros, tais como a resenha e o próprio relato de pesquisa, e é intensamente solicitado para produção, diante da leitura e discussão de temas presentes no curso de Letras.

Uma ocorrência comum, na voz de todas as autoras citadas, que leva à escolha e à condução de trabalho com esses gêneros, é a queixa de professores universitários a respeito das dificuldades de leitura e produção dos gêneros propostos na esfera acadêmica. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 92) esclarecem, com um tom de contestação a essa queixa, muitas vezes vazia de ações auxiliaadoras, que “o aluno se depara freqüentemente com a obrigação de saber escrever algo que nunca lhe foi ensinado.” As autoras acrescentam que há duas representações teóricas que perpetuam esta situação. Uma em que há uma capacidade geral para a escrita, que se bem desenvolvida, daria capacidade a cada aluno de produzir de forma adequada qualquer gênero. Outra que pressupõe que o mero ensino da organização global comum a um conjunto de textos pertencentes a um gênero seja suficiente para que o aluno chegue a um bom texto.

Diante desses enfoques restritivos, ressalta-se um aspecto chave na opção por seqüências didáticas com gêneros discursivos: um trabalho aprofundado, intenso e

sistemático, envolvendo a natureza e o funcionamento dos gêneros. Nessa direção, abrem-se espaços para os alunos se assumirem sujeitos de seus dizeres, escrevendo-leitores na construção de sentidos, por meio de reflexões, discussões e não só apresentação da estrutura composicional dos textos.

A sugestão de Fonseca (2002), a partir de questões dissertativas de prova, é esclarecer aos alunos vários aspectos lingüísticos, textuais e discursivos deste gênero. Um exemplo é o sentido pretendido com determinados verbos nas questões. Por meio destes elementos lingüísticos, a autora sugere ainda, distinguir o que são questões diretas, instrucionais, contextualizadas e descontextualizadas e o que se espera como respostas a elas. Aos professores universitários, Fonseca (2002) propõe que as questões transcendam os limites da memorização e exijam diferentes habilidades dos alunos, tais como analisar, organizar, argumentar, questionar, relacionar causa e efeito, comparar, além de outras habilidades lingüísticas necessárias ao domínio da escrita formal.

A proposta baseada em relatos de pesquisa, apresentada por Buselli (2002), centra-se na leitura e também deixa pistas de um trabalho sistemático baseado nos elementos temáticos, composicionais e estilísticos do gênero. Duas grandes funções impulsionam esse trabalho em benefício aos alunos: o conhecimento da organização textual e o uso de estratégias de leitura, especificamente elaboradas em função de aspectos textuais e discursivos do relato de pesquisa. Como forma de concretizar estes benefícios, Buselli (2002) propõe os seguintes passos: a) leitura global de relatos, apagadas algumas partes dos originais, a fim de se ativar conhecimentos prévios compatíveis com o gênero; b) leitura dos textos completos para identificar objetivos da pesquisa, autores citados e métodos, técnicas adotados; c) verificação dos resultados e conclusões quanto ao atendimento ou não dos objetivos da pesquisa; d) leitura crítica do texto, considerando alguns aspectos discursivos, como: uso de modais para evitar comprometimento, omissão de insucessos em alguma etapa da pesquisa, busca por aparente objetividade pelo uso de formas impessoais, presença da voz passiva, uso da primeira pessoa do plural, simulação de fidelidade cronológica entre o relatado e a execução da pesquisa. Por meio desses passos, são reforçadas as possibilidades de leitura e compreensão do objetivo comunicativo desse gênero discursivo.

Muitos procedimentos semelhantes são encontrados no trabalho difundido por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), com o gênero resumo escolar/acadêmico, considerando que o foco é a produção escrita.

Um primeiro encaminhamento proposto pelas autoras é a análise de diferentes resumos publicados em situações sociais diversas, a partir dos seguintes aspectos: o contexto

de produção, o conteúdo temático, a organização textual e os mecanismos de textualização. Procura-se analisar diferenças entre resumo escolar/acadêmico e o que aparece na mídia. Identificam-se outros textos, pertencentes a outros gêneros, que contenham resumos. Só posteriormente os alunos são levados a realizar diferentes atividades que os auxiliem no processo de sumarização usado na produção de resumos.

Uma atividade se baseia nas formas de se reter idéias essenciais dos textos, através de estratégias de apagamento, ou apagamento de informações desnecessárias, e de substituição, que envolvem procedimentos de generalização (substituição de uma série de nomes por uma propriedade mais geral) e construção (substituição de uma sequência de proposições por outra que é normalmente inferida delas).

Outra etapa é análise do contexto de produção do agente produtor do texto na produção do resumo, nos aspectos autor do texto original, função social do autor, imagem que o autor tem de seu destinatário, locais e/ou veículos de circulação do texto, momento possível da produção e objetivo do autor do texto. Essa reflexão é feita a partir de um trabalho sobre um mesmo texto a ser resumido por pessoas diferentes, com objetivos diferentes.

A etapa posterior dá início ao trabalho com o texto proposto para ser resumido pelos alunos. É feita análise do contexto em que o texto foi produzido, com apoio de alguns elementos: gênero de texto, meio de circulação, autor, data da publicação e tema. Também são oferecidas questões que guiam a leitura e ajudam a compreender o texto no tocante às idéias mais relevantes e às marcas textuais que indicam as relações de sentido entre essas idéias.

Decisiva é a orientação quanto ao processo de inserção de vozes, característico de textos como o resumo, que mescla a voz do autor do resumo, do texto a ser resumido e de outras vozes que nesse texto possam aparecer.

Um passo final dessa sequência didática é a auto-avaliação, em que todos os procedimentos são revistos, levando o produtor do resumo a verificar se eles foram seguidos e se os resultados foram satisfatórios.

Com base nas três sequências didáticas apresentadas de forma breve, fica explícito que os professores, dispostos a trabalhar nessa perspectiva, necessitam de conhecimentos sobre as condições de produção dos gêneros e suas formas de circulação. Ou, pelo menos, estarem empenhados em buscar diferentes informações sobre esses aspectos e viabilizar aos alunos um trabalho reflexivo com a linguagem.

A orientação do professor à frente dessas sequências didáticas faz-se necessária, porque se trata de gêneros altamente referenciados, sem implicação explícita dos autores,



conforme supõem Carvalho, Silva e Moraes (2006). Esses gêneros, para muitos alunos, não são familiares ou não foram oportunizados anteriormente no âmbito da leitura e da produção escrita.

Portanto, através de trabalhos sistemáticos, como os mencionados nesta subseção 4.3.2, abrem-se possibilidades de os alunos de Letras tornarem-se mais proficientes e críticos nos gêneros discursivos em uso, de conhecerem outras fontes de pesquisa e de atualização, para além do manuseio de livros, de participarem de um ensino da língua como prática discursiva, de natureza social, capaz de revelar e ampliar as marcas de histórias de sujeitos escreventes-leitores.

Diante das abordagens teóricas, situadas nas seções 3 e 4 desta tese, apresenta-se, na seção 5, o enquadramento metodológico que explica a natureza da pesquisa realizada, bem como justifica os procedimentos científicos, instrumentos de coleta e tratamento dos dados, a fim de, posteriormente, proceder com as respectivas análises relativas à constituição letrada dos alunos ingressos em Letras em práticas de letramento na esfera acadêmica.

## 5 LETRAMENTO E DIALOGISMO EM INVESTIGAÇÃO: O ENFOQUE METODOLÓGICO DA PESQUISA

A referência e a justificativa ao plano metodológico, o qual orienta esta pesquisa, vêm explicitar, conforme Martins (2004), o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, seus limites e suas possibilidades.

Em consonância com a perspectiva sócio-cultural de letramento e com a abordagem dialógica da linguagem, adotadas nesta tese, o quadro epistemológico interpretativo (SOARES, 2006) caracteriza a natureza metodológica do trabalho. Nesse quadro, predominam procedimentos indicadores de uma metodologia qualitativa de pesquisa. Mais especificamente, ganham destaque, no presente trabalho, estudos de casos etnográficos (ANDRÉ, 2003), por haver processos longitudinais de investigação, viabilizados por minha observação participante<sup>7</sup> em Letras, direcionando a coleta e as análises dos dados.

Com o intuito de aprofundar estas caracterizações da pesquisa e apresentar outras, que explicam o percurso metodológico, as subseções seguintes vêm explicar quem são os sujeitos, o curso e a instituição universitária de ensino a que pertencem; os procedimentos de coleta de dados, que esclarecem a trajetória da pesquisa e as condições de produção da investigação; os instrumentos de coleta de dados em uso para as análises e a forma de tratamento destes dados, considerando a problemática e os objetivos da pesquisa.

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nas palavras de Martins (2004, p. 289), “a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através de estudo das ações sociais, individuais e grupais.” Busca captar a proximidade entre os sujeitos pesquisados e o objeto do conhecimento. Para isso, ela impõe a aproximação do pesquisador em relação a seu objeto de pesquisa, comumente desencadeada pelo uso de métodos como observação participante, entrevistas e grupos de estudos. Essa metodologia depende fundamentalmente das competências teórica e metodológica do pesquisador, pois são decisivas para impulsioná-lo, de maneira flexível e aberta, na escolha adequada de técnicas de coleta de dados, capazes de o melhor aproximar do que se investiga – as unidades sociais. Estas são caracterizadas como totalidades que desafiam o pesquisador a apreendê-las e compreendê-las.

---

<sup>7</sup> A observação é caracterizada como participante, pois eu estive presente em sala de aula, no curso de Letras, durante 2005. Em consequência, fui eu que realizei anotações quanto às observações que eu ia realizando ao longo das aulas, para facilitar a minha tarefa posterior de transcrição de todas as aulas observadas.

Conforme Vóvio e Souza (2005, p. 49), “a abordagem qualitativa [em pesquisas sobre letramento] permite o exame mais aprofundado das interações entre os sujeitos e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos.” Nestes, o trabalho de campo do pesquisador abre caminhos para a observação direta e intensiva e para o uso de estratégias que buscam captar as opiniões e representações dos sujeitos pesquisados. O pesquisador, conforme André (1997), também fica atento ao surgimento de pistas que o conduzam a novas formulações e perspectivas de análise. Tem a função de realizar um exame intensivo dos dados, através de uma capacidade integrativa e analítica, advinda da intuição, resultante da formação teórica e dos exercícios práticos de pesquisa.

Todas essas caracterizações à metodologia qualitativa são colaborativas ao processo de organização e desenvolvimento da investigação e ao processo de análise e sistematização dos dados, se for considerada “a natureza da relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa.” (SOARES, 2006, p. 402). Neste caso particular, que está sendo apresentado nesta tese, o **objeto investigado** representa claramente uma unidade social, um fenômeno complexo: a constituição letrada de alunos ingressos em um curso de Letras, em práticas de letramento na esfera acadêmica. Para se compreender esta constituição letrada, a relação assumida por mim - pesquisadora/participante – com este objeto, é de proximidade, adotando uma postura cooperativa, de diálogo aberto com os sujeitos e com o objeto investigado. O intuito era e é que a pesquisa não se limitasse e não se limite a mostrar o que e como compreendo e o como os sujeitos pesquisados revelam seus modos de constituição letrada na esfera acadêmica. Decisiva é ação de mostrar como seria e como é possível mudar a situação investigada, tornando-a melhor. De acordo com André (1997), se queremos mudar o ambiente educacional, no sentido emancipatório, temos que mudar as relações de poder. Entra aqui, então, a grande contribuição dos estudos teóricos do letramento e do dialogismo bakhtiniano, anteriormente apresentados, subsidiando a reestruturação das relações de poder, neste caso de pesquisa, com vistas a um processo mais interativo e dialógico com a linguagem.

Diante deste **objeto de pesquisa**, digno de ser nomeado como **um fenômeno sócio-cultural em dinamismo**, em que assumem posição central os sujeitos pesquisados, no presente trabalho há o apoio metodológico de **duas vertentes da pesquisa qualitativa**: a interpretativa e a do tipo etnográfico, sendo esta última uma adaptação ao ambiente educacional e não etnografia no seu sentido estrito. Opta-se por essas duas vertentes por entendê-las como complementares uma da outra. Para fins explicativos, no entanto, discussões sobre a caracterização de cada uma delas serão feitas separadamente.

A **epistemologia interpretativa**, segundo Soares (2006, p. 402, grifos da autora),

concebe o conhecimento como sendo construído pela capacidade de o pesquisador produzir significado para os fenômenos, para as conexões entre eles e a situação (as circunstâncias imediatas), entre eles e o contexto (as condições sócio-históricoculturais), sendo o pesquisador um *produtor* da realidade, que só existe *para alguém*.

Reforça-se, nesse sentido, que a particularidade desta perspectiva metodológica não está na separação extrema entre o que é quantitativo e o que é qualitativo, ou na diferença entre experimental e etnográfico, nem mesmo está nos procedimentos e nos métodos de investigação. A diferença fundamental reside, como já afirmado anteriormente, na concepção da relação do pesquisador com o objeto que se deseja apreender e investigar.

Soares (2006) explica que a partir dos anos 80 o paradigma interpretativo tem orientado muitas linhas de pesquisa no Brasil. A hegemonia atual deste paradigma, desde aquela data, deve-se à chegada tardia - no final da década de 70 - da teoria da Enunciação, já que fora formulada originalmente há várias décadas por Bakhtin, e se deve também à introdução da Análise do Discurso. Ambas teorias têm sido adotadas como instrumentos de interpretação dos processos de coleta de dados e dos próprios dados, por meio da concepção de que toda investigação é uma situação discursiva, uma interação pesquisador/objeto pesquisado, pesquisador/sujeito pesquisado. O conhecimento, por sua vez, é construído nesta e por esta interação. Esta autora explica que, com a presença do paradigma interpretativo, a faceta do objeto pesquisado para o qual o pesquisador dirige seu olhar vem mudando ao longo do tempo, o que redireciona o foco das pesquisas na área educacional. Como referencia Soares (2006, p. 409), esse foco “foi-se deslocando do individual para o social, do social para o cultural.”

No caso da presente pesquisa, o foco se volta para o cultural, subordinando, dessa maneira, o individual e o social às condições culturais dos alunos. Essa afirmação de Soares (2006) implica considerar, nesta tese, que as práticas não são analisadas somente em situação, mas também em contexto, ou seja, em determinação às condições sócio-históricas, que configuram o contexto cultural. Reservando atenção ao objeto de pesquisa desta tese, é justificado, portanto, o foco no cultural. Compreender os modos de constituição letrada de alunos ingressos na esfera acadêmica implica situar esses modos, que envolvem ações, interações, escolhas, atitudes, valorações, crenças, construção de conhecimentos, não apenas em motivações sociais momentâneas decorridas no ambiente acadêmico. Para além desse ambiente, os alunos são constituídos como sujeitos letrados pela inserção e/ou participação em outros ambientes sociais, onde determinações culturais assumem papel preponderante.

Logo, não se pode desprezar a tentativa de, dentro dos limites da pesquisa, destinar o olhar ou o foco ao contexto cultural mais amplo.

Essa defesa, pertinente à pesquisa discutida nesta tese, é reforçada pelos esclarecimentos feitos por Soares (2006): quando o foco é posto no social ou no cultural, aquilo que se considera ser dificuldades dos alunos passa a ser compreendido como um problema social e principalmente cultural. Busca-se identificar o processo de conceituação da linguagem e, numa perspectiva cultural, os usos sociais da linguagem na família, na escola ou em outros ambientes sociais. Um depoimento decisivo desta pesquisadora brasileira reforça, ainda mais, a problemática perseguida nesta tese: “os problemas da educação não se explicam apenas por fatores socioeconômicos e pedagógicos, mas principalmente por fatores culturais.” (SOARES, 2006, p. 412). Como já referenciado na seção 2, mais decisivo do que afirmar as dificuldades dos alunos em atividades características da esfera acadêmica é investigar, buscar explicar o entorno sócio-cultural que os cerca, que os constituem como sujeitos letrados. O intuito, nesse sentido, é elaborar um conhecimento que tenha algum sentido e que seja capaz de ajudar a transformar a maneira de pensar e de ser dos envolvidos nesta esfera social do conhecimento. Como ressalta Martins (2004), não basta reforçar as ideologias existentes, necessário é fornecer instrumentos para desvendá-las e superá-las.

Uma escolha recorrente em pesquisas qualitativas, especialmente as de cunho interpretativo, é o estudo de caso(s), entendendo-se como caso o indivíduo, a comunidade, o grupo e/ou a instituição. Essa opção indica a segunda perspectiva qualitativa vigente no percurso metodológico da pesquisa que ora se apresenta. De forma mais específica, nomeia-se **estudo de caso etnográfico**, pois há aplicação de abordagens relativas aos estudos do tipo etnográfico (cf. ANDRÉ, 1997, 2003), os quais se orientam para apreensão e a descrição de significados culturais do(s) caso(s) estudado(s). Esses estudos, segundo André (1997), vão muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução de suas falas e de seus depoimentos. Cabe ao pesquisador que desenvolve um estudo do tipo etnográfico, voltado ao ambiente educacional, reconstruir a realidade investigada, a interpretação dos sistemas de representação, dos pontos de vista e das ações dos participantes. Especialmente, o estudo do tipo etnográfico “envolve uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.” (LÜBKE; ANDRÉ, 1986, p. 14). Demais características desse tipo de estudo são as já referenciadas anteriormente, quando da explanação acerca da metodologia qualitativa de pesquisa.

A opção, por sua vez, pelo estudo de caso etnográfico nesta pesquisa, é porque ele enfatiza, segundo André (2003), o conhecimento do particular, compreendendo-o como uma

unidade social, em sua complexidade e totalidade possível, de maneira ampla e integrada. Com apoio do estudo de caso etnográfico, realiza-se um movimento de busca do singular e do situado sócio-culturalmente, utilizando técnicas como observação participante, entrevistas, questionários etc. Cabe ressaltar que a natureza da relação do pesquisador com o objeto de pesquisa é também de proximidade, é dialógica, dinâmica, flexível e ética, não com um fim exploratório, avaliativo, mas transformativo, capaz de contribuir, durante ou posterior a pesquisa, com o ambiente e com o(s) sujeito(s) pesquisado(s). O interesse recai no que e como o que se investiga está ocorrendo e não apenas nos resultados. Há uma busca por descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre o fenômeno estudado. Também busca retratar o dinamismo de uma situação em uma forma muito próxima do acontecer natural. Apresenta a vantagem de oferecer *insights* e conhecimentos que clarifiquem aos leitores da pesquisa explicitada os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências.

Todas essas atribuições ao estudo de caso etnográfico, bem como ao quadro interpretativo da pesquisa, ambos situados mais amplamente em uma metodologia qualitativa de pesquisa, caracterizam uma investigação extensa, longitudinal, realizada com alunos ingressos na esfera acadêmica durante todo o ano de 2005. Como o **objetivo central da pesquisa**, e por conseguinte, da tese, é compreender como se dá a constituição letrada desses sujeitos na esfera acadêmica, a opção foi focar a atenção, para a sistematização e a análise dos dados, em três alunas participantes na pesquisa. Outras observações sobre estas alunas, sobre os procedimentos de coleta e sobre a análise dos dados serão mais bem explicadas nas subseções seguintes. Essas observações aqui estão, apenas, para comprovar o porquê de trazer o estudo de caso etnográfico como uma opção metodológica. Na verdade, são realizados estudos de casos etnográficos, através dos quais se buscam elucidações sobre a constituição letrada das três alunas tomadas como sujeitos da pesquisa, conforme se expõe a seguir.

## 5.2 SUJEITOS E AMBIENTE DA PESQUISA

**Três alunas do curso de Letras** do Centro Universitário de Brusque (Unifebe), localizado em Brusque, Santa Catarina, assumem a posição de sujeitos da pesquisa. São elas: Renata, Beatriz e Sandra, nomes fictícios usados para preservar a identidade das mesmas. A escolha destas foi realizada após o término de coleta de dados, o qual decorreu durante todo o ano de 2005. **Os motivos** pelos quais foram escolhidas estas e não outras(os) alunas(os) são:

diversidade de experiências sócio-culturais, singularidades em suas trajetórias de aprendizagem na educação formal, propósitos distintos que as impulsionaram a ingressar em Letras, diferentes reações em determinadas situações de interlocução em sala de aula e no uso da linguagem. Apesar dessas diferenças ou singularidades, não se pode ter a ilusão, conforme alertam Vóvio e Souza (2005), de que ao examinar percursos singulares, situando-os sócio-historicamente, inexistem elementos comuns, os quais constituem as ações, formas de ser, pensar, agir, valorar, acreditar dos sujeitos da pesquisa.

É válido afirmar que, se as condições de vida e participação social distribuem-se de modo desigual para os sujeitos e grupos que formam uma dada sociedade, seja ela a brasileira ou outra, as suas possibilidades de ação, de mobilidade social e de tomar parte em práticas culturais, bem como capacidades e repertórios construídos, devem variar. (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 46)

A preocupação em destacar as singularidades, mesmo não omitindo marcas comuns de pertencimento ao grupo social do curso de Letras e/ou a outros grupos, é deixar de lado estereótipos sociais, nos quais são enquadrados muitos sujeitos e que não permitem reconhecer ou identificar possibilidades individuais trilhadas em um campo social compartilhado. Este é o grande **diferencial desta tese**, que não tem a pretensão de, mais uma vez, reforçar, unicamente, o modelo dominante do discurso do *déficit* do letramento, o qual reproduz que os alunos apresentam dificuldades com a linguagem quando ingressam na esfera acadêmica. Fácil a muitos professores e pesquisadores é tecer julgamentos estereotipados quanto à constituição letrada dos sujeitos e lhes impor conteúdos por si considerados necessários. Desafiante é investigar, propor encaminhamentos dentro dos limites impostos em um curso de graduação, considerando quem são esses sujeitos, seus anseios, propósitos e dúvidas. Ainda, disponibilizar meios de eles se assumirem co-responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, em uma perspectiva dialógica, crítica, com vistas à transformação deles próprios e de suas práticas de letramento.

Por estar inserida, como observadora participante neste processo desencadeado no curso de Letras, em 2005, conduzido pelo professor cujo nome fictício é Tiago, é que optei por trazer para as análises discussões em torno de três alunas. Da mesma forma, como sugerem Vóvio e Souza (2005), uma pesquisa apoiada nas abordagens sócio-culturais do letramento e da linguagem não tem o intuito de realizar comparações e julgamentos valorativos sobre a constituição letrada dos sujeitos, nem mesmo tomar como homogêneas as práticas de letramento, manifestadas em eventos observados. Cada caso – o da Renata, o da

Beatriz e o da Sandra –, mesmo que contendo semelhanças, apresenta marcas singulares na sua constituição.

Como uma das polêmicas das pesquisas qualitativas reside no **enfoque da representatividade**, destaco que as análises dos dados, em torno das três alunas, podem e certamente encontrarão lugar em tantos outros casos de alunos ingressos em um curso de graduação. No entanto, tornam-se perigosas generalizações demasiadas, visto que cada sujeito trilha caminhos próprios, o que caracteriza sua constituição letrada. Quanto a este processo, defendo e apóio o posicionamento de Martins (2004, p. 295):

Não cabe, a meu ver, no uso da metodologia qualitativa, a preocupação com a generalização, pois o que a caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando a elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo, reconhecendo que o resultado das observações são sempre parciais.

A autora acrescenta que o que sustenta e garante a validade desses estudos é o rigor que se estabelece entre as abordagens teóricas, que sustentam a pesquisa, e os dados empíricos em discussão.

Opto por não trazer, nesta seção, características do perfil de letramento de cada uma das alunas, pois estas serão mencionadas durante as análises dos dados (subseção 6.1), em consonância com um dos objetivos específicos que é traçar o perfil de letramento dos alunos.

O direcionamento da pesquisa, especificamente com alunas do curso do Letras e não de outro curso de licenciatura, com vistas à formação de professores, justifica-se por este focar diretamente o estudo das línguas portuguesa e estrangeira, no caso desse curso de Letras da Unifebe. Assim, o objeto de estudo é a língua, o qual exige dos alunos a realização de leituras e produções escritas críticas e reflexivas. Esse objeto de estudo, em virtude das propostas de trabalho presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), é compreendido a partir de uma concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979]) no processo de ensino-aprendizagem no meio escolar. Logo, compreender esses parâmetros e propostas, por parte dos alunos, requer estudo, reflexão e trabalho, e não apenas uma aceitação passiva, ouvinte e distante de práticas de letramento em uso por eles nas diversas esferas sociais onde circulam.

O acompanhamento das três alunas – sujeitos da pesquisa - ao longo do ano letivo de 2005, restringe-se a duas disciplinas curriculares que adotam diretamente práticas de letramento em torno da leitura, produção escrita e análise lingüística como objeto de ensino. A primeira disciplina, “Estudos da Língua Portuguesa I: conhecimentos básicos”, ocorreu no



primeiro semestre letivo do ano (fevereiro a julho) e a segunda, “Leitura e Produção Textual”, no segundo semestre (julho a dezembro) de 2005. Ambas, coincidentemente, foram ministradas pelo mesmo professor, em vista de ele ter sido aprovado em concursos da Unifebe, tanto ao final de 2004, para assumir a primeira disciplina, quando em meados de 2005, para ministrar a segunda disciplina.

Apesar de os alunos serem nomeados como os sujeitos da pesquisa, não se pode descartar a presença do professor Tiago como um dos sujeitos do processo de trabalho. A influência desse profissional, através das escolhas didáticas ao longo do ano e através de seus modos de participação nos eventos de letramento, é decisiva para que se compreenda como se dá a constituição letrada dos alunos ingressos em Letras.

O professor Tiago é graduado em Letras (1987), concluiu a Especialização em Língua Portuguesa (UFPR), em 1988, e o curso de Mestrado em Linguística (UFSC), em 2005, especificamente na área da Linguística Aplicada, por meio da sua dissertação que adotou como objeto de pesquisa o trabalho com os gêneros discursivos na Educação Básica. Este profissional atua há 20 anos na Educação como professor. Já lecionou em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, tanto em escolas do setor público, como do setor privado. Atualmente trabalha com turmas de alunos de 5ª a 8ª séries e de Ensino Médio em uma escola estadual, na cidade de Nova Trento (SC). Também já lecionou em cursos técnicos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em disciplinas de Leitura e Produção Textual e Português Instrumental. Além disso, em 2005 e 2006, atuou como professor na Unifebe (Brusque/SC), nas duas disciplinas já mencionadas do curso de Letras.

Cabe aqui a informação de que o curso de Letras da Unifebe, o qual passou a ser oferecido a partir de 2004/1 na instituição, apresenta como base de seu projeto pedagógico a concepção dialógica da linguagem. Este projeto pressupõe um trabalho conectado com as práticas socialmente situadas. Partindo dessa abordagem, o perfil profissiográfico proposto para o aluno, que concluir o curso de Letras, é o seguinte:

O curso de Letras - Licenciatura - da Unifebe prevê a formação de profissionais comprometidos com o conhecimento e o desempenho eficiente na área das línguas, sujeitos interessados em lidar com as relações sociais mediadas pela linguagem de forma renovada e coerente com as demandas mais atualizadas. Assim, pretende-se que os licenciados egressos do curso de Letras sejam educadores com formação cultural ampla, arrojada e diferenciada, conforme está a exigir a contemporaneidade. À formação consistente em Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras (LEs), Literatura e disciplinas afins terá o acadêmico da Unifebe formação em produção, investigação e crítica das linguagens. Além da preparação para o exercício do Magistério - Ensino Fundamental e Médio - a construção desse profissional diz respeito ao desempenho de todas as funções relacionadas às competências das línguas, especialmente as que exigem habilidades

em produção oral e escrita, seja em Língua Portuguesa, seja em Língua Estrangeira de opção do acadêmico.

Relativamente à formação para o Magistério, espera-se que, além do conhecimento na área específica de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Língua Estrangeira, seja o profissional compromissado com a qualidade da educação e do ensino, com a pesquisa dos fatos da língua, articulador da teoria e prática, e atento à ética e à responsabilidade que convém a um educador. [...] Assim, o perfil traçado para o acadêmico licenciado em Letras da Unifebe fundamenta-se nos seguintes aspectos: conhecimento lingüístico, atitude positiva de leitor, de redator, de pesquisador e responsabilidade ético-profissional. Esse perfil profissional permitirá ao egresso o exercício não apenas do Magistério, mas também o desempenho de atividades relacionadas à linguagem oral e escrita em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Língua Estrangeira. Dessa forma, poderá ele atuar como produtor e revisor de textos na imprensa, na indústria, no comércio, em empresas e instituições públicas e privadas, em criação, crítica e estética literária, teatral, televisiva, como tradutor, tradutor oficial, intérprete, ou ainda na docência e pesquisa universitárias. (UNIFEBE, 2005)<sup>8</sup>

Esse perfil profissional pretendido exige, sem dúvida, muito trabalho e comprometimento por parte de professores e alunos do curso. Este dado reforça ainda mais a necessidade de um trabalho, na graduação, comprometido com as exigências atuais do mercado de trabalho, bem como de atuação consciente e crítica na sociedade como um todo.

Diante dessas escolhas em relação aos sujeitos e ao curso ao qual pertencem, é válido explicitar brevemente o porquê da escolha da Unifebe como local de realização da pesquisa.

Essa instituição, em agosto de 2003, passou por um processo de consolidação e ampliação de seus cursos, visando a sua transformação jurídica e institucional em “Centro Universitário”, o qual adquire *status* de universidade. Os benefícios primeiros recaem sobre a difusão e a consolidação dos trabalhos dos cursos de graduação da Unifebe, seja no ensino, na pesquisa e/ou na extensão.

Diante desses benefícios, fica evidente que para a comunidade em geral, a Unifebe passa a representar uma instituição com mais representatividade na busca de recursos que viabilizem projetos voltados ao desenvolvimento social e da qualidade de vida. A grande intenção é cada vez mais interagir com a comunidade, oferecendo um espaço de produção de conhecimento aplicado às necessidades reais da região.

Estando demarcadas as justificativas quanto às escolhas dos sujeitos e do ambiente de pesquisa são apresentadas, na subseção seguinte, explicações mais específicas sobre a trajetória e as condições de produção da pesquisa.

---

<sup>8</sup> O curso de Letras da Unifebe, conforme notícia no site [www.unifebe.edu.br](http://www.unifebe.edu.br), em 18/09/2007, foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina na sessão plenária do dia 4 de setembro de 2007. O reconhecimento do curso foi aprovado pelo período de cinco anos, prazo máximo estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

### 5.3 PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

Caracterizada por duas perspectivas qualitativas – a interpretativa e a do tipo etnográfico - a investigação que constitui esta tese foi se consolidando paulatinamente. A atitude aberta, flexível e atenta durante o período de coleta de dados, fez com que muitos ajustes fossem sendo realizados. Foram ajustes de cunho teórico e metodológico, em virtude da identificação de elementos não previstos no planejamento inicial da pesquisa, mas que foram se tornando essenciais para uma maior aproximação do objeto e dos sujeitos pesquisados e para realização posterior da análise dos dados, coerente com os objetivos propostos. Com o intuito, então, de esclarecer muitos procedimentos investigativos, especialmente no que se referem ao plano metodológico, seguem algumas explicações que denotam as decisões, a trajetória e as condições de produção da pesquisa - elementos constituintes do fenômeno investigado. Assim, mais esclarecedora será a exposição posterior dos instrumentos de coleta de dados e os porquês de suas escolhas.

Três foram as motivações decisivas, indicadoras de como realizar uma pesquisa na área do letramento, diante da problemática já exposta na seção 2 desta tese. A primeira foi a pesquisa – avaliação em leitura - realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), em 2000, publicado no Brasil em forma de relatórios e em livros, como o que tive acesso *Letramento para mudar*, organizado por Kirsch et al. (2004). A segunda foi a pesquisa de Vera Masagão Ribeiro, no livro *Alfabetismo e Atitudes* (1999). A outra motivação foram os estudos do Instituto Paulo Montenegro (IPM) e da ONG Ação Educativa, com o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). Quanto aos estudos do INAF, seus resultados e respectivas análises, elaboradas por diversos pesquisadores, foram publicados no livro *Letramento no Brasil*, em 2003, organizado também por Vera Masagão Ribeiro. Prevalendo o caráter quantitativo nestes estudos, indicam correlações e análises com o intuito de generalizações dos resultados para um universo amplo de sujeitos ou eventos de letramento. Uma metodologia que permitiu alcançar dados surpreendentes ao coletar, com apoio de uma gama enorme de pessoal habilitado para essa tarefa, e avaliar inúmeros aspectos, sistematizados depois em níveis de letramento da população brasileira ou internacional no caso do Pisa. Programas estatísticos foram decisivos para a sistematização da enorme quantidade de dados.

Com o apoio, então, dos resultados das pesquisas mencionadas, foram iniciados procedimentos investigativos na Unifebe. Contatos preliminares foram feitos, inicialmente, com coordenadores e alguns professores dos cursos de licenciatura desta instituição, em vigor

no ano de 2005. Eram eles: Letras, Pedagogia e Educação Física. Os motivos dos contatos foram a exposição do intento de pesquisa, os porquês e a proposta de aplicação de dois instrumentos de coleta de dados. Um deles era um questionário, para se obter dados sobre o perfil de letramento dos alunos ingressos nesses cursos. E o outro, um teste de leitura, assim intitulado naquele momento, para verificar como os alunos responderiam a questões de compreensão e interpretação de textos propostos. Concomitantemente, os aparatos teórico e o metodológico fortificavam esta coleta de dados e direcionavam-se para uma avaliação do letramento dos alunos ingressos. Dessa forma, esses dois instrumentos de coleta de dados foram elaborados e aplicados a um total de 177 alunos destes três cursos. Em seguida foram realizadas análises dos dados coletados com os dois instrumentos, com apoio de um programa estatístico. Foi um trabalho intenso que durou quatro meses.

Também, no início de 2005, contato mais decisivo foi feito com a coordenadora de Letras, a fim de explicar o meu interesse em realizar a observação participante durante todo o ano letivo neste curso. Estando aceita a minha presença em sala de aula como pesquisadora, em vista de beneficiar discussões a esse curso muito recente na instituição, concluímos que o mais adequado seria observar aulas em duas disciplinas que apresentavam programas muito próximos e contínuos de trabalho: “Estudos da Língua Portuguesa I: conhecimentos básicos” e “Leitura e Produção Textual”. Esse diálogo foi estendido ao professor das disciplinas e aos alunos participantes, os quais confirmaram a existência da problemática por mim explicitada (cf. explanações na seção 2 desta tese) e aceitaram minha presença em sala, bem como a gravação em áudio. Assim, foi iniciada a observação participante. O motivo que me fez não parar a coleta de dados, após aplicação dos dois instrumentos já mencionados - questionário inicial e teste de leitura - e permanecer em Letras, foi, dentro do grande objetivo da tese - compreender a constituição letrada dos alunos ingressos na esfera acadêmica -, poder confrontar dados advindos destas observações com os obtidos por meio daqueles dois instrumentos. No entanto, mudanças aconteceram no percurso, como indico posteriormente.

Após as primeiras observações participantes, em diálogo com o professor, este abriu caminhos para que eu realizasse entrevistas diretivas com os alunos, a fim de melhor compreender o perfil de letramento dos alunos no período anterior ao ingresso deles em Letras. Como apoio, elaborei um roteiro com questões direcionadoras da entrevista e, pouco a pouco, esta foi sendo efetivada, individualmente, com os alunos e gravada em áudio, conforme aceitação deles.

Durante as observações, notas foram sendo feitas em um diário de campo, o que despertou, muitas vezes, curiosidade dos alunos, os quais vinham até mim para conversar a

respeito, estreitando laços de confiança. Também os alunos permitiram que os trabalhos elaborados por eles, e entregues ao professor, fossem fotocopiados, a fim de que eu pudesse lê-los e arquivá-los como documentos posteriores de análise. O professor, da mesma forma, sempre disponibilizava uma cópia dos materiais entregues por ele aos alunos, possibilitando, assim, que eu fizesse parte das aulas. Muitas vezes, fui solicitada por alunos e pelo professor a dar depoimentos sobre minha experiência como professora, comprovando que eu não estava inserida naquele grupo como uma espiã, mas alguém que além de investigar uma problemática específica, cooperava para o andamento crítico, reflexivo e transformador das aulas.

Outros instrumentos de coleta de dados, que tiveram apoio do professor na sua aplicação, foram questionários entregues aos alunos, com a finalidade de realizarem auto-análise e avaliação das disciplinas, ou seja, benefícios ou não para a constituição letrada deles. A decisão pela formulação desses instrumentos se deu porque, no primeiro dia de aula do ano, o professor também teve a iniciativa de indagar os alunos acerca de suas experiências prévias com leitura e escrita por meio de um questionário.

Para encerrar, no final de 2005, houve a tentativa de aplicar um questionário aos demais professores dos cursos de Letras, Pedagogia e Educação Física, com o intuito de elaborar um diagnóstico mais amplo: a) sobre as propostas de leitura e produção textual escrita, indicadas aos alunos; b) sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos nessas atividades (conforme afirmado comumente em conversas entre professores); c) sobre os encaminhamentos direcionados por esses professores para tentar resolver as dificuldades dos alunos. Seria uma forma de relacionar as escolhas didáticas do professor Tiago durante o ano e respectivos resultados junto aos alunos, com os juízos de valor e encaminhamentos dados por esses outros professores dos cursos de graduação. No entanto, como poucos professores devolveram o instrumento a mim com as respostas, a opção foi por não mais o utilizar como fonte de dados nesta pesquisa.

Para acompanhar de forma ainda mais situada o funcionamento do curso de Letras na Unifebe, ações e escolhas do professor Tiago nas duas disciplinas, estive presente em todas as reuniões de curso do ano e em eventos de estudo acadêmico-científico desenvolvidos em 2005. Esta participação permitiu-me dialogar com a coordenação, com o grupo de professores e possibilitou-me expor pontos de vista a respeito do que eu vinha acompanhando durante as aulas.

Finalizado o período de coleta de dados, ao final de 2005, e por ocorrência do evento de qualificação do projeto de trabalho no doutorado, no início de 2006, com apoio de

professores-pesquisadores, a opção foi por delimitar as análises de dados a três alunos de Letras. Foi, então, após análises de muitos dados coletados com os 15 alunos participantes em Letras, que decidi continuar o trabalho centrando atenção em Renata, Beatriz e Sandra. A razão era melhor proceder com a sistematização, análise intensiva e aprofundada dos dados, através de uma perspectiva longitudinal.

Tornava-se mais elucidativo a mim, naquele momento em 2006, que os procedimentos de pesquisa haviam seguido dois caminhos, que denotam duas diferentes posições de letramento, conforme referencia Dionísio (2007). Uma cognitiva, centrada na avaliação das capacidades individuais dos sujeitos para atividades letradas, como comprova a aplicação do teste de leitura. E outra posição sócio-cultural, preocupada em compreender quem eram os sujeitos ingressos no curso de Letras e os modos de constituição letrada em práticas de letramento na esfera acadêmica. Isso se comprova pelo trabalho intenso de observação participante em 120 horas/aula, distribuídas em 30 encontros (15 de cada disciplina), conforme descrito em um quadro (posto nos apêndices, segundo explicitações na subseção 5.4 a seguir), nas transcrições de todas essas aulas, pelas entrevistas realizadas, pelos questionários aplicados durante o ano, pelo arquivamento de todos os materiais disponibilizados pelos alunos e pelo professor.

Diante desse aprendizado forçoso, na realização de uma pesquisa na área do letramento, minha opção por dar continuidade ao trabalho foi adotar como base a posição sócio-cultural do letramento, tanto para aprofundar discussões teóricas, quanto metodológicas.

Por ocorrência dessa escolha, optei por não mais utilizar, nas análises dos dados, o instrumento teste de leitura, pois representava uma avaliação do letramento, ainda de forma muito superficial. Do questionário aplicado no início de 2005, sobre o perfil dos alunos, destaquei, como tenho vindo a dizer, apenas os dados pertinentes às alunas Renata, Beatriz e Sandra. Todos os demais dados já analisados, com apoio de um programa estatístico, foram deixados de lado e ficam arquivados em um banco de dados, para futuras análises.

As abordagens teórico-metodológicas foram aprimoradas com apoio do intenso estudo desenvolvido em Portugal, no primeiro semestre de 2006, por ocasião da realização do doutorado sanduíche, nome dado ao programa pela Capes (órgão financiador da pesquisa) para implementação dos estudos em andamento.

Dessa forma, diante de um plano flexível e aberto a aprendizados capazes de aprimorar a qualidade da pesquisa, esta foi se consolidando. Dados, advindos da variedade de instrumentos de coleta, foram sendo escolhidos, considerando os objetivos da pesquisa.

Em seguida, destacam-se, apenas, os instrumentos que apoiarão as análises acerca da constituição letrada dos alunos ingressos em práticas de letramento na esfera acadêmica.

#### 5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme ressaltam Vóvio e Souza (2005), em processos longitudinais de investigação, a observação participante (explicitada a seguir com apoio de algumas autoras), combinada a outros instrumentos, suscita uma aproximação maior com a unidade social investigada. Nesse caso, permite melhor compreender as diferentes dimensões da constituição letrada dos sujeitos da pesquisa, especialmente no primeiro ano do curso de Letras. Essa combinação de instrumentos viabiliza a construção mais intensa e reflexiva de sentidos e a reeducação de olhares e posturas sobre o objeto pesquisado.

Um primeiro instrumento, como já referido na subseção anterior, foi um **questionário inicial (apêndice A)** aplicado junto aos alunos logo nos primeiros dias de aula de 2005. Esse instrumento foi elaborado com o objetivo de conhecer alguns aspectos do perfil de letramento dos alunos. Especificamente, procurou identificar as práticas de leitura mais freqüentes, os textos mais lidos, as motivações que os levam a ler, os julgamentos deles sobre a própria relação com a leitura e com a produção de textos.

Dezenove questões compuseram o questionário, sendo 15 objetivas e quatro discursivas. Elas foram organizadas em torno de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos, presentes em diferentes suportes como jornais e revistas, bem como em torno dos domínios considerados relevantes na sociedade, como família, trabalho e universidade. Foi solicitado também, via questões, a prioridade e a freqüência de leitura dos textos indicados.

O conjunto de dados quantitativos permite observar características comuns relativas às experiências das alunas, como também ressaltam singularidades fundamentais aos estudos de casos dessas alunas.

É muito importante ressaltar aqui que são poucos os dados obtidos com a aplicação deste questionário inicial, o que exige cautela ao se afirmar que o objetivo desse instrumento é traçar o perfil de letramento dos alunos. No entanto, mesmo ciente desta restrição, os dados serão posteriormente apresentados, sendo apoiados por outros advindos de entrevistas orais e depoimentos escritos, que ajudam a melhor delinear algumas facetas do perfil letrado dos sujeitos da pesquisa.

Outra técnica utilizada na coleta de dados, como já referida anteriormente em várias ocasiões, foi a **observação participante**. Esta é preferência de pesquisas qualitativas como

informam Soares (2006) e Martins (2004), por possibilitarem uma aproximação reflexiva entre pesquisador, objeto e sujeitos pesquisados. Nesse sentido, estas observações não têm a função de provocar mudanças nas práticas observadas, mas de facilitar aproximações. As observações das práticas de letramento, mais especificamente dos **eventos ocorridos durante 2005** nas duas disciplinas já mencionadas, estão apresentadas, de forma sistemática, em dois quadros no **apêndice B**. Nestes, estão descritos os eventos ocorridos em cada aula, os objetos textuais que auxiliaram na condução destes eventos, bem como os processos verbais (formas mais visíveis de uso da linguagem), os quais dão indicativos dos modos de interação verbal entre os participantes da disciplina: professor e alunos. A opção por elaborar esses dois quadros foi contextualizar, progressivamente, as escolhas didáticas realizadas pelo professor, as oportunidades de uso e de reflexão da linguagem viabilizadas aos alunos com apoio da diversidade de gêneros, de temáticas e de processos verbais. Assim, facilitará também referenciar, posteriormente, alguns eventos escolhidos para proceder com a análise específica dos dados.

As observações participantes permitiram “investigar as situações peculiares da pesquisa, uma maneira de documentar a dinâmica do universo onde os sujeitos organizam e empreendem suas ações sociais.” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 59). Permitiram especialmente acompanhar as ações e reações-respostas dos alunos diante das propostas dialógicas da linguagem apresentadas pelo professor. Ainda, das observações participantes emergem os dizeres que fazem referência às experiências com a linguagem no período anterior ao ingresso no Ensino Superior; os juízos de valor sobre o ser aluno e o ser professor; a consciência quanto às aprendizagens necessárias para desempenhar a função de professor; as resistências; as angústias; os modos de indagar colegas e o professor entre tantos outros aspectos que serão ressaltados posteriormente nas análises dos dados. Arelados a esses e a outros aspectos, foi possível acompanhar os sentidos de tais ações e reações dos alunos de Letras, ou seja, deram-se, de fato, observações em contexto. Os dados, dessa forma, são procedentes de propostas diversas conduzidas pelo professor: a) diagnósticos sobre o perfil dos alunos; b) estudos conceitual-teóricos; c) leituras, análises e produção de gêneros discursivos (da esfera jornalística, escolar – Educação Básica, acadêmico-científica e literária); e d) análises lingüísticas de produções escritas de gêneros, elaboradas pelos alunos de Letras.

É preciso destacar que a minha permanência durante os 30 encontros (15 em cada disciplina), totalizando 120 horas/aula, deveu-se à singularidade da orientação de letramento por parte do professor. Eram aulas antes não presenciadas por mim e não tão facilmente abordadas em artigos e livros acadêmico-científicos, pautadas na concepção dialógica da



linguagem. Certamente, este diferencial me fez entender e decidir pela posição sócio-cultural do letramento, uma vez que os dados coletados davam respaldo para se analisar, posteriormente, o processo de constituição letrada dos alunos ingressos em práticas de letramento naquela esfera acadêmica.

Em virtude de minha inserção no curso de Letras, por meio da observação participante, tive a oportunidade de coletar **materiais disponibilizados pelo professor e produções realizadas pelos alunos**, como crônicas, artigos, resumos, comentários críticos, atividades didáticas à Educação Básica, entre tantos outros. A seleção de quais eventos e produções privilegiar para proceder especificamente com a análise dos dados, por sua vez, não foi tarefa fácil. Porém, com o apoio dos objetivos da pesquisa e compreendendo os sentidos constituídos ao longo do processo de aulas, a escolha se tornou mais significativa. A esse respeito explicações serão apresentadas na subseção seguinte.

Todas as observações semanais, gravadas em áudio, foram sendo transcritas por mim, com a preocupação de ser o mais fiel possível aos eventos ocorridos durante essas observações. Também, **as transcrições** foram auxiliadas pelas notas do **diário de campo**. Registros sistemáticos e constantes eram realizados, especialmente com a função de guardar, por escrito, determinadas reações, expressões dos alunos e do professor, bem como para facilitar minha auto-reflexão nos momentos posteriores de análises específicas dos dados. Coerentemente com a concepção de letramento e de linguagem adotadas nesta tese, o diário de campo se revela instrumento fundamental para “descrever o contexto em que estão situados os vários eventos de letramento dos quais participam pesquisador e pesquisados.” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 60). Algumas convenções, por mim elaboradas, auxiliaram a atividade de transcrição das aulas, como exponho a seguir: a) P: professor Tiago; b) Pq: pesquisadora; c) A: aluno não identificado pelo nome; d) A(x) – aluno identificado pela(s) inicial(is) do nome; e) [...] cortes; e f) [ ] meus comentários. Essas convenções serão visualizadas posteriormente nas subseções 6.3.1, 6.3.2 e 6.3.3, as quais contêm análises dos dados.

A **entrevista oral e diretiva** com os sujeitos da pesquisa (**apêndice C**) foi outro decisivo instrumento de coleta de dados, aplicado em dois momentos. **No início de 2005**, mediante um roteiro com perguntas semi-estruturadas, a entrevista teve o objetivo de ampliar os dados sobre as práticas de letramento escolar e extra-escolar dos alunos no período anterior ao ingresso no curso de Letras. Sete questões compuseram a entrevista e possibilitaram que muitas informações, não viabilizadas na aplicação do questionário inicial, anteriormente referido (apêndice A), fossem reveladas, ampliando a minha compreensão sobre o perfil

letrado dos sujeitos ao adentrarem em Letras. É certo que há muitos pontos em comum entre os sujeitos da pesquisa, mas especialmente as singularidades foram apontando características marcantes de cada um deles.

Da mesma forma, **no final de 2006**, outra entrevista (**apêndice D**) foi realizada, apenas com as três alunas escolhidas como sujeitos da pesquisa. Acreditando que, distanciadas das duas disciplinas das quais participaram naquele primeiro ano, pudessem julgar o valor social daquelas práticas de letramento, perguntas semi-estruturadas foram elaboradas para encaminhar o diálogo com cada uma das alunas. As questões foram construídas em torno de quatro vertentes: a) a interferência das atividades de leitura e produção escrita, propostas nas duas disciplinas do professor Tiago, na atuação delas no curso de graduação como um todo; b) explicitação de atividades de estudo que vêm realizando em paralelo ao curso de graduação; c) interferência das aulas em Letras na escolha da atuação profissional atual e a exposição do porquê ter escolhido o curso de Letras; e d) influência das aulas em Letras em outros setores da vida pessoal. Foi através desta entrevista que as alunas demonstraram um posicionamento bem marcado frente às orientações de letramento do professor Tiago e explicaram, claramente, os motivos de terem escolhido e permanecido no curso de Letras. Esses dados serão explorados em duas subseções de análises dos dados: 6.2 – *O(s) fim(s) de Letras* - e 6.4 – *Perspectivas sobre as (des)construções do letramento acadêmico*. Mostra-se evidente que foi a relação de confiança e de proximidade dessas alunas junto a mim - na condição de pesquisadora - que fez com que elas aceitassem realizar, novamente uma entrevista oral, expondo claramente seus juízos de valor sobre a inserção no curso de Letras e as influências deste em suas vidas.

Os **questionários** aos alunos (**apêndice E**), outro tipo de instrumento, aplicados ao **final do ano letivo de 2005**, tiveram o intuito de verificar como os **alunos** se posicionavam diante das atividades propostas pelo professor Tiago e como se auto-avaliavam nesse processo. Cinco perguntas foram formuladas nesta direção e entregues ao professor, o qual as adaptou a um outro formato (**apêndice F**) e se comprometeu a aplicar com os alunos.

Um **questionário** (**apêndice G**), com características de uma entrevista escrita, também foi proposto por mim **ao professor, ao final de 2005**. A sugestão dada a ele era de que não se fazia necessário responder cada questão isoladamente, podendo dispor suas respostas em forma de um extenso comentário crítico. As oito questões integrantes desse instrumento tiveram o objetivo de indagar o professor quanto às percepções dele acerca dos modos de constituição letrada dos alunos em Letras, nas disciplinas por ele lecionadas. Assim, muitas reflexões já realizadas por mim, durante as aulas, foram confirmadas pelos dizeres do

professor. Acrescem-se, nos depoimentos deste profissional, limitações do processo pedagógico, impostas pelas normas de funcionamento do regime acadêmico, como a disposição limitada de horas para o trabalho em duas disciplinas tão complexas como as lecionadas por ele em 2005.

Portanto, em concordância com Vóvio e Souza (2005), essa gama de procedimentos e instrumentos tem oferecido um profundo e complexo painel do letramento dos alunos. Este permite apreender as várias e diferentes disposições que se constituem nas situações sociais, especialmente as de sala de aula, no caso desta pesquisa. Ao mesmo tempo, instiga o exercício de análise desses dados, tornando-o desafiador, tanto por sua amplitude, como por sua especificidade. A fim de explicitar as decisões, as escolhas tomadas para o exercício de análises dos dados, apresentam-se a seguir, dentre a gama de dados advindos com a aplicação dos instrumentos, aqueles julgados mais significativos e próprios a responder aos objetivos da pesquisa. Esses dados representam também particularidades de análises na tese, as quais foram se constituindo em eventos únicos presenciados por mim durante 2005.

## 5.5 SELEÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

A desafiante e complexa ação de proceder com a seleção de dados e de propor formas particulares de tratamento destes dados é auxiliada pelos objetivos que conduzem a pesquisa. Conforme já referenciado na seção 1 (Introdução) desta tese, **o objetivo geral** é compreender como se dá a constituição letrada de alunos ingressos do curso de Letras da Unifebe (Brusque-SC), em práticas de letramento na esfera acadêmica. Auxiliam no andamento da pesquisa e nas respectivas análises dos dados, **os objetivos específicos**:

- 1) Traçar o perfil de letramento dos alunos ingressos no curso de Letras.
- 2) Explicitar os modos de constituição letrada dos alunos ingressos em Letras na esfera acadêmica.
- 3) Caracterizar, nas linguagens sociais em uso pelos alunos e pelo professor, os modos de exprimir a constituição letrada na esfera acadêmica.
- 4) Identificar, através de eventos de letramento no curso de Letras, como os gêneros discursivos – objetos de ensino-aprendizagem nas aulas – participam na constituição letrada dos alunos na esfera acadêmica.

Dessa forma, com apoio desses objetivos, é apresentado a seguir o tratamento dos dados das alunas Renata, Beatriz e Sandra – sujeitos da pesquisa. De acordo com a subseção anterior (5.4), cada instrumento de coleta, por revelar informações diversas e complexas,

auxilia nas respostas buscadas com os objetivos da pesquisa. Para referenciar, mais visualmente, a forma de tratamento de dados, letras indicativas (de A a E) abrem as explicações a cada instrumento de coleta.

#### A) Questionário inicial.

São focos de análise alguns aspectos referentes às identidades socialmente situadas das alunas, ou seja, referentes ao perfil de letramento. Dados são expostos em um quadro (**apêndice H**), formulado após seu lançamento em um programa estatístico nomeado LHStat, produzido e cedido pelo Dr. Cláudio Loesch, professor e pesquisador do departamento de Matemática da FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau). Para operar com os dados neste programa, três tipos de variáveis foram utilizados: a) categóricas (seleção de modalidade da resposta é fechada, dentre um grupo de respostas pré-definidas pela pesquisadora, como a questão 1 – *Entrada na universidade:* ( ) *vestibular* ( ) *processo seletivo*); b) numéricas (respostas dos alunos são interpretadas como números reais quaisquer, a exemplo da questão 6 – *Quais partes do jornal você lê prioritariamente?* ( ) *noticiários* ( ) *horóscopo* ( ) *esportes* ( ) *classificados* ( ) *quadrinhos*); e c) de texto (respostas às questões abertas, como a de número 15 – *Você conseguiu realizar as leituras que os professores orientavam durante o período escolar?* ( ) *sempre* ( ) *às vezes* ( ) *raramente* ( ) *nunca* *Se não conseguia sempre, por quê?* - cuja justificativa elaborada pelos alunos não é calculada estatisticamente pelo programa). Estas últimas variáveis – de texto - representam regularidades de ocorrências nas respostas dos alunos, conforme **apêndice I**, após serem identificadas por meio de transcrição e após a análise de todas as respostas obtidas com a aplicação do instrumento.

#### B) Observação participante e C) Diário de campo.

Para proceder com as análises de eventos de letramento, ocorridos nas duas disciplinas, de acordo com o apêndice B, foram escolhidos eventos que auxiliam o desenvolvimento de discussões mais intensas e aprofundadas. Um outro grande motivo contribuiu para a escolha desses eventos: desenvolver análises e discussões em torno de três tipos de eventos, nomeados e conceituados, por mim, com apoio do quadro teórico, como Eventos interDiscursivos, Eventos identitários e Eventos reflexivo-transformativos. Estes três tipos de eventos estão expostos respectivamente, por exemplificação, nos **apêndices J, L e M**.

**Eventos interDiscursivos:** são os que promovem a interface entre tipos de Discursos (primários e/ou secundários), conseqüentemente entre instituições sociais diversas, devido às orientações de letramento desencadeadas pelo professor. Estes eventos procuram

desvendar, negociar e/ou contestar fronteiras na intrincada rede ou no *continuum* de Discursos existentes, em apoio à constituição letrada dos alunos de Letras. As ações viabilizadas através destes eventos simbolizam caminhos produtivos para o enquadramento crítico tanto da parte dos participantes (alunos e professor) quanto das atividades propostas. Estes eventos contribuem também para que o conhecimento acadêmico-científico, na inter-relação com conhecimentos de outras esferas sociais, auxilie os alunos-professores na recepção, compreensão e produção de atividades no Ensino Superior e na Educação Básica, de forma mais reflexiva e crítica.

**Eventos identitários:** são os que posicionam os alunos como *insiders* em práticas acadêmico-escolares de trabalho. Estes eventos realçam a posição socialmente situada de professor, que impulsiona os alunos a se assumirem produtores de conhecimentos, habilitando-os a responder a várias propostas de trabalho com apoio do conhecimento desenvolvido na esfera acadêmica. É valorizado o uso da linguagem especializada, contextualizada em domínios acadêmico-escolares de letramento. Representam, também, formas de marcação de poder aos alunos, em virtude da posição socialmente assumida, e pelo uso das linguagens sociais características destes domínios de letramento.

**Eventos reflexivo-transformativos:** são os que, valendo-se do letramento crítico ou do Discurso reciclado, têm as funções de libertação – de estruturas fechadas, impositivas de poder – e de emancipação – das práticas sociais em que os alunos de Letras participam e das próprias identidades assumidas por eles nestas práticas. Estes eventos são meios de permitir a estes alunos o desenvolvimento do controle no uso de Discursos secundários e da metalinguagem que os constituem. Através da participação dos alunos nestes eventos, abrem-se possibilidades para que eles analisem e questionem letramentos de maneira reflexiva e crítica, com o propósito de transformá-los, ao mesmo tempo em que transformam as suas próprias identidades sociais.

Esses três tipos de eventos representam as regularidades observadas durante minha permanência em Letras. São muito particulares, singulares na forma de orientação do letramento pelo professor e característicos de um trabalho apoiado na perspectiva dialógica da linguagem. Ainda, estes eventos são comprovações formais de referências tecidas pelos sujeitos da pesquisa, em depoimentos escritos ou em dizeres orais, durante as entrevistas que com eles realizei, indicando o diferencial das aulas do professor Tiago.

Vale realçar que os três tipos de eventos não estão dissociados entre si e nem ocorrem isoladamente, um distante do outro. Eles estão integrados nos seus funcionamentos. Por exemplo, um mesmo evento de letramento do ano (análise conjunta de um artigo de

opinião pertencente a aluno da Educação Básica) poderia ser analisado sob o enfoque dos três tipos de eventos aqui propostos por mim. No entanto, como escolha metodológica de apresentação e análise dos dados, eventos diferentes irão integrar as discussões de cada um dos três tipos de eventos.

No interior desses três tipos de eventos (interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos) serão também analisados movimentos dialógicos das alunas Renata, Beatriz e Sandra. De acordo com minha elaboração conceitual, **movimentos dialógicos** são formas de interação verbal, que indicam especificamente os modos de participação dos alunos nos eventos de letramento, na relação com os o(s) outro(s) – os interlocutores da situação enunciativa – e com o conteúdo temático. Esses movimentos são decisivos para indicar, dessa forma, os modos de constituição letrada dos três sujeitos da pesquisa. Através dos usos das linguagens sociais, em sala, vão se caracterizando os movimentos dialógicos, os quais podem ser de sete tipos: a) indagatório; b) confirmativo; c) exemplificativo; d) contrastivo (por oposição); e) avaliativo; f) metalingüístico; g) expositivo.

Cada um desses tipos de movimentos aponta os sentidos situados em determinada situação enunciativa, em que assumem papéis centrais o(s) outro(s) e o conteúdo temático. Vários são os sentidos ao se darem tais movimentos, como se expõe a seguir:

- a) **movimentos indagatórios**: pedir confirmação sobre resposta e/ou juízo de valor proferidos, mostrar incompreensão explícita ou implicitamente, revelar discordância a um dizer anterior, pedir esclarecimento (acréscimos de informações) diante da concordância ou discordância com um dizer anterior;
- b) **movimentos confirmativos**: acrescentar informação ao ponto de vista apresentado anteriormente e ao qual se afilia, apresentar apoio ao projeto didático<sup>9</sup> do professor da disciplina, à fala de algum colega da sala de aula, reforçar as próprias ações e escolhas quanto ao uso da linguagem;
- c) **movimentos exemplificativos**: confirmar, acrescentar um dizer anterior, utilizando de informações televisivas, leituras e produções já realizadas, dizeres já proferidos em sala de aula, para proceder com alguma explicação, na falta de metalinguagem apropriada;
- d) **movimentos contrastivos** (por oposição): indicar resistência a um dizer anterior (por não ser familiar e/ou por ser desconhecido), apontar uma experiência (comportamental) prévia

---

<sup>9</sup> Projeto didático é compreendido nesta tese como o conjunto de ações planejadas e conduzidas pelo professor Tiago em vista de sua formação teórico-metodológica, apoiada na abordagem bakhtiniana dos gêneros discursivos. Entram em jogo, então, concepções conceituais diversas como as de sujeito, de língua, de linguagem, de texto, de interação entre tantas outras que apóiam as escolhas nomeadas aqui como didáticas, ou seja, escolhas na elaboração didática para as aulas no curso de Letras.

diferente da apresentada em sala, destacar a sua posição e opinião (discursivas) diversas diante da temática em discussão;

e) **movimentos avaliativos**: revelar dificuldades, indicar oposição a um dizer anterior, sugerir alguma suposição, a partir de certo conhecimento sobre o funcionamento da linguagem;

f) **movimentos metalingüísticos**: responder adequadamente a perguntas do professor (repetindo normas gramaticais e/ou conceitos da perspectiva dialógica da linguagem), pedir confirmação ao professor sobre a informação nova em discussão;

g) **movimentos expositivos**: participar, indefinidamente, das discussões temáticas.

Os sentidos referidos a cada tipo de movimento são regularidades encontradas durante as análises dos dados, relativos a todas às aulas do ano, em que participaram com dizeres as alunas Renata, Beatriz e Sandra. Nem todos esses sentidos, necessariamente, serão explorados durante as análises específicas dos dados, os quais integrarão posteriormente a subseção 6.3, uma vez que foram escolhidos apenas alguns dos eventos totais do ano. Cabe aqui destacar que esses movimentos e sentidos, assim como os três tipos de eventos, são particularidades da presente pesquisa em Letras (Unifebe/SC) no ano de 2005.

Diante da escolha de determinados eventos, algumas produções escritas de gêneros, realizadas pelos sujeitos da pesquisa, integrarão também as análises, conforme expostas nos **Anexos** desta tese. Não se tem o objetivo de fazer uma análise exaustiva do gênero, considerando conteúdo temático, forma composicional e estilo. Alguns aspectos desses elementos dos gêneros poderão contribuir nas discussões. O que merece destaque é que essas produções das alunas são tratadas como reações-respostas aos elos anteriores da situação enunciativa – o já-dito – e aos elos posteriores – o pós-dito.

Outros materiais coletados durante as observações participantes foram os depoimentos escritos elaborados pelas alunas a questionários entregues pelo professor Tiago. Respostas às indagações presentes nesses materiais funcionaram como diagnósticos ao professor, tanto no início, quanto no final de cada semestre. Logo, dos depoimentos das alunas são destacadas informações complementares a dados advindos de outros instrumentos como o questionário inicial, entrevistas e questionários aplicados por mim durante o ano de 2005. Dessa forma, são privilegiadas descrições e juízos de valor das alunas sobre eventos de letramento escolar (antes do ingresso em Letras) e de letramento acadêmico (durante as aulas em Letras), os quais contribuem para caracterizar identidades socialmente situadas destas alunas.

Das observações participantes destacam-se ainda dizeres dos sujeitos da pesquisa, em sala de aula, os quais indicam marcas de escolarização, no período anterior ao ingresso em

Letras, pois contribuem também para se caracterizar as identidades socialmente situadas das alunas Renata, Beatriz e Sandra.

#### **D) Entrevistas orais e diretivas.**

Duas entrevistas foram realizadas com os alunos, em momentos diferentes, o que também determina tratamento diferenciado. Das informações advindas da entrevista realizada no início de 2005 (apêndice C), com Renata, Beatriz e Sandra, serão privilegiados aspectos constitutivos das identidades socialmente situadas destas alunas antes de ingressarem em Letras. Incluem eventos de letramento na esfera escolar e fora dela, focando na leitura e na produção escrita, e os juízos de valor dessas alunas sobre estes eventos.

Da entrevista realizada no final de 2006 (apêndice D) serão realçadas as perspectivas dos sujeitos da pesquisa sobre o valor social do(s) letramento(s) acadêmico(s) – dos Eventos interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos, seja na vida pessoal e/ou na profissional.

#### **E) Questionários.**

Os questionários aplicados aos alunos, ao final de 2005 (apêndices E e F), de forma muito semelhante ao tratamento da entrevista final de 2006, também terão enfatizados dados que indiquem as perspectivas dos sujeitos sobre contribuições e lacunas, para as suas formações letradas, dos Eventos interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos. Acrescem-se, mudanças de concepções destas alunas, quanto ao trabalho com a linguagem nas escolas, considerando a formação anterior as duas disciplinas em Letras.

Os dados advindos do questionário ao professor (apêndice G) serão analisados sob os seguintes aspectos: a) perspectiva dele sobre os modos de constituição letrada dos alunos de Letras nas duas disciplinas, especialmente sobre a expansão de identidades e as práticas transformadas/transformadoras; b) encaminhamentos teórico-metodológicos - orientação de letramento – por ele conduzidos, que contribuíram na constituição letrada desses alunos; c) limitações na constituição letrada dos alunos e no trabalho desenvolvido por ele durante 2005.

Os diferentes aspectos mencionados no tratamento dos dados comprovam a complexidade do objeto desta pesquisa - a constituição letrada de alunos ingressos em Letras em práticas de letramento na esfera acadêmica. Conforme André (2003), em pesquisas dessa natureza, o pesquisador recorre muito as suas intuições e percepções – advindas de estudos aprofundados – para explorar, ao máximo, os dados obtidos. O uso da sensibilidade ajuda a saber ver mais que o óbvio - o aparente. É na concordância com essa observação de André (2003) que os dados serão apresentados, analisados e discutidos nas seções posteriores,



sempre revelando o aparente – o singular e o comum em um espaço dialógico e acadêmico de letramento.

## **6 A CONSTITUIÇÃO LETRADA DOS ALUNOS INGRESSOS EM LETRAS: PERCURSOS EM ANÁLISE**

Para além do discurso do *déficit* ou da crise do letramento, o objetivo que direciona a apresentação, análise e discussão dos dados desta tese é compreender como se dá a constituição letrada de alunos ingressos do curso de Letras da Unifebe em práticas de letramento na esfera acadêmica.

Cinco são as subseções desta seção 6 da tese, organizadas de forma a atender a esse objetivo central e aos objetivos específicos direcionadores do trabalho de pesquisa e, especialmente, de análise dos dados.

A subseção 6.1 é centrada na análise de aspectos relevantes das identidades socialmente situadas dos sujeitos da pesquisa - Renata, Beatriz e Sandra -, no período anterior ao ingresso em Letras.

A subseção 6.2 abre-se para analisar os motivos que levaram essas alunas até o curso de Letras, bem como as escolhas e os propósitos do professor para as disciplinas por ele conduzidas em 2005, na construção de seu projeto didático.

Essas duas primeiras subseções visam a responder ao primeiro objetivo específico, que se propõe traçar o perfil de letramento dos alunos ingressos no curso de Letras. Instiga-se, dessa forma, a compreensão de quem são esses sujeitos, já que a defesa nesta tese é por considerar e não negar as identidades socialmente situadas dos sujeitos, quando ingressam em Letras, para que se possa expandi-las gradativamente.

A subseção 6.3 atende ao segundo objetivo específico da tese: explicitar os modos de constituição letrada dos alunos ingressos em Letras na esfera acadêmica. Serão apresentadas análises dos movimentos dialógicos das alunas, em eventos nomeados nesta tese como interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos. Entende-se que as alunas se constituem sujeitos letrados nas interações, em situações enunciativas concretas de sala de aula, que determinam formas particulares de uso da linguagem. Nas interações é que se observam as reações-respostas (os movimentos dialógicos) dos sujeitos na relação com o(s) outro(s) e com o conteúdo temático em vigência. Nessa direção, os sentidos são socialmente situados e vão marcando os modos de constituição letrada de cada uma das três alunas – sujeitos da pesquisa.

A subseção 6.4, em atendimento ao terceiro objetivo específico da pesquisa, vem caracterizar, nas linguagens sociais em uso pelas alunas e pelo professor, os modos de exprimir a constituição letrada na esfera acadêmica. O motivo é analisar as perspectivas de

Renata, Beatriz, Sandra e do professor Tiago sobre as (des)construções ocorridas nos eventos de letramento acadêmico durante 2005. Tomam lugar depoimentos desses sujeitos, dizeres advindos de entrevistas ou questionários que retratam juízos de valor sobre esses eventos e auto-avaliações deles sobre o letramento acadêmico.

A subseção 6.5, por final, é elaborada em consonância com o quarto objetivo específico: identificar, através de eventos de letramento no curso de Letras, como os gêneros discursivos – objetos de ensino-aprendizagem nas aulas do professor Tiago – participam na constituição letrada das alunas na esfera acadêmica. Considera-se que, se as orientações de letramento em Letras, conduzidas pelo professor Tiago, foram apoiadas na perspectiva dialógica da linguagem, relevante é discutir o papel do gênero discursivo no percurso de constituição letrada dos sujeitos da pesquisa.

Dados, semelhantes e/ou complementares, de diferentes instrumentos de coleta, os quais serão referenciados a cada subseção, sustentam as análises que se apresentam e se discutem. Em virtude da grande quantidade de dados, opta-se por trazer exemplificações relevantes - trechos<sup>10</sup> de transcrições e/ou depoimentos das alunas ou do professor -, originados em diferentes situações de produção do conhecimento. Outros dados, muitos dos quais também em caráter exemplificativo, serão expostos nos apêndices e nos anexos, a fim de que se possa, da melhor forma, contextualizar o objeto de análise nesta tese: a constituição letrada dos alunos na esfera acadêmica.

## 6.1 SER LETRADO... (DES)CAMINHOS REVISITADOS

As identidades socialmente situadas de Renata, Beatriz e Sandra, no período anterior ao ingresso em Letras, são o foco desta subseção. Inicialmente serão abordadas informações mais relevantes advindas da aplicação do questionário inicial (apêndices A), organizando-as de forma a ressaltar elementos comuns e singulares na constituição letrada desses sujeitos da pesquisa. Posteriormente, serão abordados dados que provêm de outros três instrumentos: a) entrevista com essas alunas, no início de 2005 (apêndice C); b) depoimentos escritos da primeira aula das duas disciplinas em questão; e c) dizeres dos sujeitos, durante as aulas de 2005, referentes às marcas da escolarização básica. Regularidades que marcam a ocorrência

---

<sup>10</sup> Esses trechos e/ou depoimentos são nomeados também ao longo das seções como “exemplos” e “seqüências de eventos de letramento”. No interior desses trechos há intervenções dos alunos de Letras e do professor (dizeres indicados por números), que possibilitam referência mais exata quando da apresentação e discussão dos dados.

desses dados serão privilegiadas, bem como alguns dos dizeres, presentes nestes três diferentes tipos de instrumentos, que as exemplificam.

Opta-se por tratar os dados advindos do questionário inicial (cf. quadro no apêndice H), em separado dos demais, pertencentes aos outros três instrumentos, pois são mais objetivos e foram fornecidos em uma relação mais distante entre pesquisadora e alunas. Os dados dos outros três instrumentos, por sua vez, foram coletados em situações de observação participante e no diálogo direto com as alunas, como no caso da entrevista. Esses dados permitem que se apresentem dizeres, elaborados pelas alunas, para melhor explicar as perspectivas delas em relação ao foco de análise.

Essa opção de exposição dos dados encontra apoio em discussões de Street (2003). Esse autor defende que não basta descrever de quais eventos de letramento participam os indivíduos – dado este obtido por meio da aplicação do questionário inicial. O essencial é compreender e explicitar as relações de poder que constituem estas práticas, bem como as vozes que procedem destas práticas. Estas ações de compreender e explicitar relações de poder e vozes são possíveis, nesta tese, com a análise dos dados decorrentes dos três instrumentos de coleta referenciados em a), b) e c) no primeiro parágrafo desta subseção.

Do questionário inicial procedem dados dos quais serão aqui referenciados apenas alguns aspectos mais relevantes, referentes ao perfil de letramento dos sujeitos da pesquisa, quando do ingresso em Letras.

Ao adentrarem em Letras, Renata tinha 30 anos, Beatriz, 21 anos e Sandra, 26 anos. As três alunas ingressaram neste curso por meio de processo seletivo, ou seja, por avaliação do currículo escolar. Beatriz e Sandra haviam anteriormente ingressado na universidade em outros cursos através do Vestibular. Apesar de as três alunas estarem em Letras no início de 2005, a 1ª opção de curso universitário foi diferente para cada uma delas: Beatriz escolheu Administração, Sandra queria cursar Educação Física e apenas Renata optou por Letras. Atuações profissionais distintas também são indicadas por elas no início de 2005: Renata trabalha na área financeira de uma empresa, Beatriz desempenha o cargo de assistente de vendas de aparelhos celulares e Sandra dedica-se à função de mãe. Quanto à formação escolar dos pais (pai e mãe) das alunas, a escolaridade máxima é a 4ª série do Ensino Fundamental, com exceção apenas do pai de Beatriz, que concluiu um curso de Especialização. No tocante à escolarização básica das três alunas, Renata e Beatriz concluíram a Educação Geral, aos 18 e 17 anos respectivamente, sem ter havido parada de estudo entre os Ensinos Fundamental e o Médio. Sandra, por sua vez, após nove anos afastada do ensino formal, retornou a ele, via Supletivo, no 2º ano do Ensino Médio, finalizando-o aos 24 anos.

Quanto às práticas de leitura, que caracterizam a constituição letrada destas alunas, destacam-se, como prioridades de Renata, as revistas (Veja, Isto É, Época) e a literatura (romance e crônica). Beatriz não indica prioridades ou afinidades de leitura, pois não faz menção ao que *sempre* lê. Menciona que *às vezes* lê revistas, livros religiosos e dicionários. Sandra, em virtude das aptidões pelos esportes, referencia que lê *sempre* jornais (seção de esportes) e livros de auto-ajuda. Esta afinidade pelos esportes também é mencionada por Sandra, quando indica sua prioridade de leitura na internet. A respeito do uso desta nova tecnologia, as três alunas possuem computador conectado à internet em suas casas e fazem uso, principalmente, na leitura de e-mails e no levantamento bibliográfico, ou seja, na busca temática em *sites*, que nas palavras delas é nomeada como *pesquisa*.

No tocante a práticas de leitura anteriores ao ingresso na universidade, Renata e Beatriz respondem que *sempre* conseguiam realizá-las no período escolar. Somente Sandra menciona que *às vezes* conseguia ler e os motivos mencionados são falta de tempo e de interesse. A respeito do período atual de suas vidas – início de 2005 – Beatriz e Sandra apontam não ter *nenhuma* dificuldade de leitura no meio acadêmico. Apenas Renata reconhece ter *alguma* dificuldade e o motivo indicado é a dificuldade de compreensão. Quanto à produção textual escrita, Renata e Beatriz apontam ter *alguma* dificuldade e as justificativas respectivas são: problemas de textualidade e planejamento do texto. Sandra indica ter *grande* dificuldade neste tipo de produção e o motivo é a falta de incentivo nos Ensinos Fundamental e Médio.

Conforme se verifica com a apresentação destes poucos dados, decorrentes de respostas das três alunas ao questionário inicial, elementos singulares e comuns marcam a constituição letrada delas. De acordo com Vóvio e Souza (2005), apesar dos aspectos comuns, há variações nas possibilidades de ação, de mobilidade social, de tomar parte em práticas culturais, bem como capacidades e repertórios construídos. A esta observação se afiliam dizeres de Lopes-Rossi (2002): a competência dos sujeitos para atuarem ou não efetivamente em práticas de letramento varia de acordo com as oportunidades de experiências sócio-culturais de cada um.

Com o intuito, então, de ampliar os dados que marcam as identidades socialmente situadas de Renata, Beatriz e Sandra, no período anterior ao ingresso em Letras, apresentam-se e discutem-se outros dados, muitos dos quais semelhantes e complementares aos anteriores. Esses dados são advindos de outros instrumentos de coleta, como já referenciados no início desta subseção. São eles: entrevista inicial, depoimentos escritos e dizeres em aulas, que indicam marcas da escolarização básica.

Como introdução a estes outros dados complementares, é preciso destacar que muitas lembranças e descrições proferidas pelas alunas advêm da posição social atual – a de alunas de um curso de Letras, destinado à formação de professores. Alguns dizeres, elaborados durante a entrevista inicial, reforçam este posicionamento das alunas:

(1) A gente lia os textos do livro didático aquelas coisas impostas, aquelas perguntinhas e deu. Não se analisava nada e não se sabia nada também. [...] Não nos sentíamos incentivados. Eu sinto falta de maiores explicações, né. **Tanto é que agora a gente tem outra visão.** (Renata)

(2) O professor dizia: tema atual, geralmente os temas mais normais, né: aborto, drogas, esses assuntos que a escola cobra desde a infância, nada de política, nada do que tá acontecendo no teu país, de repente pra tu teres um ponto de vista. **A gente fala sobre um presidente da Câmara e nem sabe o que é que é isso, porque não é acostumado ler jornal e revista.** (Beatriz)

(3) Acabei voltando pro Supletivo, coisa que eu me **arrependo até hoje, se eu pudesse eu voltava e fazia de novo o 3º ano na escola comum. É complicado, quem tá passando por isso sabe o quanto é difícil.** Olha a Samanta, também fez o Supletivo, tem dificuldade. (Sandra)

O posicionar-se como alunas de Letras condiciona a elaboração de juízos de valor sobre o processo de escolarização básica, sejam eles positivos ou não. Conforme o exemplo (1), Renata reconhece que nas aulas de Letras já há uma outra visão sobre o estudo da língua, neste caso, sobre a forma de proceder com atividades de leitura, que não sejam apenas símbolo de reprodução de textos. Beatriz, no exemplo (2), em virtude de não ter conhecimentos suficientes para realizar uma discussão temática no curso de Letras, opõe-se aos procedimentos de produção textual escrita na escolarização básica. Sandra, no exemplo (3), indica sua dificuldade em se inserir nas atividades diversas propostas no curso de Letras, em virtude de ter cursado o Supletivo. Ainda, mostra identificação com outra colega de classe, que também realizou o mesmo curso, o que aponta um distanciamento dos demais colegas, os quais concluíram um curso de Educação Geral.

Estas marcas de identidade das três alunas também permitem afirmar que para se tornarem e/ou se considerarem *insiders* nas práticas de letramento acadêmico, necessitam, gradativamente, compreender o funcionamento deste tipo de letramento. Um motivo decisivo é que a orientação de letramento, pelo professor, dá-se com apoio da perspectiva dialógica da linguagem, a qual não é marca da escolarização básica. Por conseguinte, conflitos de identidades (cf. GEE, 1999) são comuns, como se vêem nas palavras de Beatriz e Sandra, em (2) e (3) respectivamente, pois há muitas diferenças entre quem são, no período escolar

anterior ao ingresso em Letras, e quem são solicitados a ser e a desempenhar na esfera acadêmica.

Como se comprova pelos três exemplos já expostos, um aspecto comum e muito forte nos dizeres das alunas é o discurso da crise de letramento - o discurso do *déficit* (cf. GEE, 1999). Enfatiza-se, na voz das alunas, um modelo cultural fixo (cf. HALL, 2002), impositivo, não muito incentivador na escolarização básica, em que o letramento dominante – o escolar – e os Discursos secundários constituintes deste tipo de letramento se apresentam com a função de (en)formar e não emancipar identidades.

Explicitando o discurso da crise do letramento, estão as atividades escolarizadas (leitura e produção textual escrita) e as críticas negativas e diretas ao funcionamento do Ensino Médio.

Quanto à leitura, é unânime nos dizeres das alunas, o privilégio dado a atividades de *interpretação de textos*, com a função de recuperar, repetir informações, seja por meio de questionários, de resumos e/ou de fichas de leituras, de cunho avaliativo. Estes dados reforçam a ocorrência de atividades que não as auxiliavam a reconstruir as situações sócio-discursivas dos gêneros. Como afirmou Sandra, em dizeres orais durante a aula 3 de 2005/1, *a gente levava o livrinho pra casa, lia e não sabia o que era crônica*.

A produção textual escrita é referida pelas três alunas de maneira diferenciada entre elas, mas que caracteriza, mesmo assim, uma atividade escolarizada e não situada socialmente em necessidades reais de uso da língua. Renata afirma que os temas eram *geralmente impostos*. Beatriz indica que fazia bastante produção de textos na escola, *mas nunca tinha um tema assim, era bem livre assim. Pra ter idéia até demorava um pouco, mas eu escrevia demais. Eu escrevia, escrevia e não parava de escrever*. Sandra, da mesma forma que Renata, lembra que *pediam redação*, o professor dava o tema e os alunos tinham que produzir. A estas informações se acrescem lembranças que marcam as instruções formais/estruturais para produção de tipos textuais (narração, descrição e dissertação); a apresentação de modelos (produtos) de tipos textuais, para melhor conduzir estas produções; o tempo determinado, em sala, para entrega dos textos produzidos; a atribuição de notas e a não-socialização das produções escritas realizadas.

Segundo essas enunciações das alunas, quanto à leitura e à produção textual escrita na escola, os enfoques recaem apenas sobre: a) o assunto dos textos (questões de interpretação na leitura, imposição do assunto ou *tema livre* na produção escrita); b) indicação do gênero proposto para leitura e escrita (não presente nas orientações de sala de aula); c) construção da forma composicional do texto (por modelos); e d) condições de produção (restritas – tempo

determinado, não reflexão e não socialização). As denominações gerais, como *texto* ou *redação*, constantemente presentes nos dizeres das alunas, também reforçam um trabalho restrito com leitura e produção escrita, que não as possibilitava compreender a função social e o funcionamento dos gêneros discursivos, para então explorá-los e usá-los.

O Ensino Médio, nomeadamente, é também alvo de críticas negativas, por parte das três alunas, sob diferentes aspectos, muitos dos quais já mencionados até o momento. *Não tinha incentivo nenhum*, conforme Renata, quando se refere à produção escrita. Ela acrescenta que havia explicações superficiais, que não auxiliavam os alunos na *identificação de um texto*, ou seja, apoio do professor em relação a marcas lingüístico-discursivas capazes de mostrar a diferença entre gêneros, como a crônica e o artigo. Beatriz coloca em evidência a repetida atividade de *interpretação de texto*. As menções de Sandra recaem sobre o Supletivo: *a gente estuda em casa, vai até lá fazer a prova e deu, né [...] tu não aprendes nada [...] numa faixa de 1 a 10, tu aprendes 2*.

Apesar de serem apresentados tantos aspectos negativos, relativos à Educação Básica, uma lembrança positiva é mencionada, tanto na voz de Renata quanto na de Beatriz. Ambas tiveram uma professora que as incentivou na leitura. No caso de Renata, mesmo em meio à atividade de produzir resumos de leituras de livros, *ela incentivava sempre [...] tanto é que tinha uma biblioteca na sala, de livros dela, que ela emprestava pra ler*. Beatriz destaca como *bem produtivo* o direcionamento de uma professora com *uma mesa redonda para contar* o que havia sido lido no livro. Estes dizeres denotam o quanto o incentivo do professor é determinante, ou seja, a importância de uma relação interlocutiva que revele comprometimento e decisão intencional do professor. Ainda, reforçam que viabilizar a voz aos alunos, fazendo-os se assumir sujeitos de seus dizeres, estimula-os na participação de atividades no meio escolar.

Para além do discurso do *déficit* do letramento, outros dizeres de Renata, Beatriz e Sandra apontam para particularidades na constituição letrada destas alunas.

**Renata**, durante a entrevista inicial, ressalta sua iniciativa e interesses próprios pela leitura e pela produção de textos, tanto na escola, quanto fora dela. Afirma que sempre gostava de escrever, mesmo sem estímulos: *quando a professora solicitava, eu geralmente escrevia. Mas a maioria da turma não produzia. Não tinha estímulo*. A opinião dela se mostra contrária à imposição do gênero e do tema (assunto), pois *quem gosta de escrever, não gosta que se imponham regras*. Em ambiente extra-escolar, gostava e gosta de escrever poesias, bilhetes e cartas. A leitura, fora do ambiente escolar, também foi sempre constante: *lia bastante, revistas, jornais, livros. Ainda leio bastante. [...]. Geralmente tem um livro lá pela*



*metade que eu tô lendo.* O incentivo do pai, conforme depoimento escrito na aula 1 de 2005/1, foi muito importante, o qual, *apesar da baixa formação, gostava muito, de como se diz, ficar por dentro das coisas.* No tocante ao uso do livro didático, segundo dizeres orais na aula 7 de 2005/1, reconhece que, na época, *achava legal*, mas, diante da posição de aluna de Letras, percebe *que tem professor que tem preguiça, eles não têm vontade nenhuma de fazer uma atividade extra.* Em relação às atividades gramaticais, Renata afirma, em depoimento escrito na aula 1 de 2005/1, que gostava de estudar *conjunção, verbos, formação de frases, análises das palavras.* No entanto, reconhece, na aula 8 de 2005/1, que tem *dúvidas* no emprego das *vírgulas e quanto aos parágrafos.*

**Beatriz** é incisiva durante a entrevista inicial, ao se referir ao tema livre para produção de textos escritos: *se a gente nunca leu nada a respeito, como é que a gente vai ter idéias?* Ao mesmo tempo, reforça que *escrevia demais, não parava de escrever. Às vezes não tinha nem sentido o texto e quando ia ver, tinha que reescrever.* Complementa estes dizeres, referenciando a grande *influência da TV* na formação discursiva dela: *se a televisão te ensina uma coisa errada, tu és levado por aquilo ali. É uma fonte que tu tens, se tu não lês e só vês televisão.*

De forma positiva, a televisão contribuiu para realização de práticas de leitura por ela realizadas: *o último livro que eu li era Pássaros feridos, porque eu escutei falar que saiu na televisão.* A iniciativa pela leitura de romances, *tipicamente adolescentes*, é mencionada em várias ocasiões por Beatriz. Esta destaca que, por volta dos 15 anos, fora do ambiente escolar, lia um livro *em dois ou três dias* e ia à biblioteca pública para retirar os livros. Lia *porque gostava e tinha tempo, não trabalhava*, segundo depoimento escrito da aula 1 de 2005/1. A iniciativa por leitura também é advinda da participação dela em curso de língua, o que a estimulava a *pegar livrinho infantil em inglês* para ver se *conseguia testar os conhecimentos.*

Outro aspecto, decorrente do depoimento escrito da aula 1 de 2005/1, marca a escolarização básica de Beatriz quanto à parte gramatical: [...] *nunca me dei bem, só tirava nota pra passar sem exame que era pra não ter de estudar a tal gramática.* Este depoimento exemplifica o estudo de língua como transmissão de conceitos gramaticais. Isso é reforçado em dizeres orais de Beatriz, durante as aulas 1, 7, 9 e 11 do 1º semestre de 2005, quando afirma não saber usar o acento indicador de crase, não saber procurar algumas palavras no dicionário, quando demonstra ter memorizado os verbos de ligação, quando caracteriza os alunos como *adestrados*, por apenas repetirem o que era transmitido pelos professores.

Fora do ambiente escolar, as produções escritas envolviam assuntos da vida pessoal, em *semanários*, em bilhetinhos e em cartões, os quais ela não enviava a ninguém, apenas os guardava. Nas palavras de Beatriz, *sempre fui bem fantasiosa, quando tinha uns 14 ou 15 anos*, o que explica o não envio das produções escritas a alguém.

**Sandra**, de forma diferente de Renata e Beatriz, como já mencionado anteriormente, deixa evidente o pouco acesso aos livros e o não incentivo, no ambiente escolar, à leitura. Uma causa, apontada por ela durante a entrevista inicial, é o trabalho: *quando a gente tava na escola, a gente já trabalhava. Então era difícil*. Sandra justifica o não hábito de leitura ainda de outra maneira: *e depois eu praticava muito esporte e não lia, não tava acostumada*. Esta aptidão encontra lugar na família, pois seu filho e seu marido são esportistas e, conforme Sandra, *a gente acaba sendo*. Outras explicações que marcam a não leitura e produção escrita, estão apoiadas em motivo exterior a ela, como na *falta de tempo* ou simplesmente na *falta de idéias, de costume*. Fora do ambiente escolar, diferentemente, mostra que as leituras realizadas – de revistas, jornais e livros – são motivadas pelos filhos: *é porque é difícil educar os filhos hoje em dia e a gente acaba se apegando aos livros*.

Sandra deixa evidenciar a não afinidade com a disciplina de Língua Portuguesa em Letras, especialmente em virtude da nota e da avaliação do professor: *eu tô tendo dificuldade na Língua Portuguesa, nas outras eu tô me saindo bem, pelo menos as notas são boas*. Este posicionamento atual guarda grande relação com as experiências prévias de escolarização, fornecidas oralmente durante as aulas 7 e 13 de 2005/1: não podia perguntar nas aulas e o ensino era centrado nas regras da Gramática Normativa. No entanto, a este respeito, posiciona-se assim, no depoimento da aula 1 de 2005/1: *sobre a gramática, acho que tenho muito a aprender, pois gosto, porém não me recordo muito do que aprendi*. De forma semelhante a Renata, Sandra diz gostar da gramática, porém nada menciona de conteúdos gramaticais que a agradem. O desconhecimento das normas é por ela reconhecido na aula 10 de 2005/1, quando se refere à acentuação: *eu sempre tive dúvida em item, mas eu sei que não tem*.

Como se pode acompanhar pelos dizeres das três alunas, as marcas de escolarização são recorrentes apenas na disciplina de 2005/1 – “Estudos da Língua Portuguesa I: conhecimentos básicos” e não na disciplina de 2005/2 “Leitura e Produção Textual”. Este fato se explica devido aos tipos de intervenção do professor nas aulas de 2005/1, quando motiva as alunas a falar sobre suas experiências com leitura, produção textual e estudos gramaticais na Educação Básica. Como constatação ao professor, o trabalho com a língua-sistema prevalece nos dizeres das alunas. Logo, partindo deste dado, o professor justifica a elas que o trabalho

desta natureza na escolarização básica representa uma questão histórica e cultural e não um *déficit* de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Ele, por sua vez, revela sua intencionalidade explícita sobre a escolha de trabalho dele com a língua-discurso em Letras e não mais com a língua-sistema unicamente, em virtude de mudanças nos documentos oficiais do ensino brasileiro. O propósito desta escolha é também uma reação-resposta às marcas mais evidentes da constituição letrada das alunas. Simboliza, conforme ele, uma forma de *inverter o processo*, ou seja, de posicionar os alunos como interlocutores em práticas de letramento acadêmico e uma oportunidade de trabalho contextualizado com a língua através da adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem. Assim, como em 2005/1 o professor consegue resgatar estas marcas relevantes da constituição letrada das alunas na escolarização básica, não mais as motiva a falar sobre o assunto em 2005/2, o que explica a não ocorrência destes tipos de dizeres delas nesta segunda fase de estudos do ano.

Retornando, então, às marcas da constituição letrada de Renata, Beatriz e Sandra, pode-se afirmar que **letramentos diferentes** se apresentam. Isso se explica porque as práticas, as atitudes, os domínios sociais de participação de cada uma delas e as finalidades por realizar tais práticas são também diferentes. Mesmo havendo elementos em comum nas identidades sociais destas alunas, há variações ou singularidades que marcam os seus letramentos.

**Renata** demonstra ir se constituindo por um letramento dialógico, em contínua expansão, apesar de ter estado inserida, como as outras duas alunas, em um sistema de ensino predominantemente não dialógico na Educação Básica. Conforme dizeres dela, teve orientação do pai para realização de leituras, mas também demonstra, desde a época escolar, ter muita iniciativa e estímulo próprio para proceder com leituras e com produções escritas.

**Beatriz** aponta para um letramento de caráter oscilante, em constante adaptação e mudanças, em virtude das diversas faixas etárias já vividas. Isto é marcado, por exemplo, pela instabilidade como leitora. No período da adolescência, revelava afinidade pela literatura (romances) e pela produção de gêneros primários, como *semanários*, bilhetes e cartões. Na condição atual, por trabalhar e estudar ao mesmo tempo, não mais mostra afinidade por tipos específicos de leituras e produções. Muitas reações-respostas de Beatriz também permitem afirmar sua característica irreverente de se posicionar diante de temas variados, seja pela criação de neologismos, seja por exemplos da linguagem televisiva, que denotam marcas da escolarização básica no constituir-se letrada.

**Sandra** revela um letramento de caráter resistente e autoritário, pois o foco de seu dizer é o estudo da língua, na sua relação com o curso Supletivo. Ela deixa evidenciar suas identidades de esportista e de mãe, as quais a situam como *insider* em práticas de letramento

que exigem assumir estes papéis sociais. No entanto, posiciona-se como *outsider* ao se colocar no meio dos demais alunos de Letras, uma vez que cursou o Supletivo e sente dificuldades em acompanhar as aulas.

Portanto, conforme se pode observar pelos dizeres das três alunas, que provêm de diferentes instrumentos de coleta, em 2005, o que conta como letramento varia muito de acordo com fatores como lugar, instituição, propostas, período da história, cultura, relações de poder etc. (cf. COMBER; CORMACK, 1997). As identidades assumidas por elas - de aluna, de profissional, de mãe, de esportista, de poetisa, de leitora etc. - caracterizam os diferentes letramentos. Ao contrário do que se afirma com o discurso da crise ou do *déficit* de letramento, **o particular desta tese é que as diferenças não simbolizam deficiências, as quais precisam ser negadas. O que conta como letramento - o(s) (des)caminhos -, na vida de cada uma destas alunas, precisa ser considerado, (re)visitado, em especial pelos professores, para que se questione, valorize, apóie, expanda o que é singular e/ou comum a elas.** Dessa forma, poder-se-á reagir ao discurso da crise ou do *déficit*, do letramento. Nas palavras de Street (2003, p. 11-12, tradução nossa),

hoje em dia a boa prática em educação exige que os professores expandam aquilo que os aprendizes trazem para a sala de aula, ouvindo e não apenas transmitindo, e respondendo às articulações locais do que é necessário tanto quanto chegando aos próprios julgamentos dessa necessidade, como pessoas de fora. Da mesma maneira, a boa prática política exige que os professores/desenvolvedores escutem de onde as pessoas vêm, expandindo os pontos fortes locais, sem simplesmente imaginar que fosse possível trabalhar sem eles.

Com o propósito de explicitar o que se ouviu dos alunos de Letras, referente aos motivos que os levaram até esse curso, bem como as escolhas do professor das disciplinas para condução de seu projeto didático, apresenta-se a subseção seguinte.

## 6.2 O(S) FIM(S) DE LETRAS – ESCLARECIMENTOS REVELADORES

O último instrumento de coleta aplicado aos sujeitos da pesquisa, no final de 2006, motivou a elaboração desta subseção da tese. No diálogo com Renata, Beatriz e Sandra, durante uma entrevista oral e diretiva (apêndice D), foi possível resgatar *os fins* – as finalidades – de terem escolhido o curso de Letras. Assim, mesmo no *fim* de um percurso extenso de coleta de dados, *os fins* foram revelados.

Em concordância com a perspectiva sócio-cultural do letramento, abordada nesta tese, compreende-se que a constituição letrada de cada uma dessas alunas, na esfera

acadêmica, guarda direta relação com as experiências prévias de letramento (cf. subseção 6.1), com os propósitos que as conduziram até o curso de Letras (cf. discussões posteriores nesta subseção 6.2) e ainda com as orientações de letramento neste curso. Este último enfoque também fará parte desta subseção, especificamente quanto aos propósitos e às escolhas do projeto didático do professor das duas disciplinas em questão. Dessa forma, dizeres das alunas, durante a entrevista realizada no final de 2006, dizeres do professor a um questionário escrito (apêndice G), no final de 2005, e dizeres proferidos por ele, durante aulas de 2005, caracterizando seu projeto didático, serão os dados em análise a seguir.

Inicialmente entram em discussão *os fins de Letras na voz das alunas*, com o apoio central de uma pressuposição mencionada nos estudos de Barton e Hamilton (2000, p. 12, tradução nossa): “as práticas de letramento têm finalidades e estão inseridas em objetivos sociais e práticas culturais mais vastas.”

Os motivos que impulsionaram **Renata** a optar pelo curso de Letras são apresentados por ela como sinônimo de realização de *um sonho* e como forma de expansão de sua(s) identidade(s) social(is):

(1) Eu trabalho na área financeira e essa área é muito, muito estressante. Eu **sempre gostei, gosto de ler e escrever**. Como diz a profa. Elaine, a Literatura é uma fuga, e Letras, não que foi uma fuga, mas **era um sonho**, era um sonho, de escrever. **Sempre gostei dessa coisa do Português, da Literatura, e pra aprimorar minha escrita. Não penso em dar aula**, no momento. Pra mim não cabe nesse momento. Mas assim é um sonho o curso de Letras, por toda essa área humana que ele envolve, que nossa, essa relação que a gente tem, **esse conhecimento que a gente traz pra vida** da gente, **sendo pessoas melhores**, com tudo que a gente aprende, a gente aprende a **pensar diferente**. Independentemente se eu vou atuar na área ou não. Eu posso trazer tudo isso que eu tenho aqui pra minha vida, né. Eu posso repassar isso **na educação da minha filha, no melhoramento da visão do meu marido**, das **pessoas que me rodeiam**, posso **estar contribuindo** pra isso, né. [...] Eu **não penso só no final**. [...] Demorou, eu sempre quis, assim, nossa, foram **inúmeras vezes adiada**, mas quando eu soube que tinha Letras aqui, eu disse, vou começar. Muitos ficam espantados quando digo que **eu não vou atuar na área**, digo que não tem problema, que **vou continuar**. (Renata)

Segundo estes dizeres de Renata, a escolha em cursar Letras é intencional, em virtude da afinidade revelada por atividades como leitura e produção escrita, envolvidas nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura. É marcada a forte intenção da aluna por expandir sua identidade de leitora-escrevente. Este intento a faz buscar apoio no curso de Letras, mesmo que se considere, conforme dizeres dela na subseção 6.1, o não estímulo contínuo na escolarização básica para produção escrita. O ser professora se mostra ausente dos planos de Renata, uma vez que atua na área financeira de uma empresa, há mais de 10 anos, conforme informado durante a entrevista. Dessa forma, estar em Letras não representa um meio de

conquista de uma fatia no mercado de trabalho (cf. ALMEIDA, 2003); representa, sim, uma realização pessoal há tempo perseguida, capaz de auxiliá-la a aprimorar a constituição de sujeito histórico e reflexivo. Ainda, estar em Letras é uma forma de se sentir *insider* na esfera acadêmica, pois uma forte ideologia social, que prevalece em termos de ascensão profissional e pessoal, coloca como imprescindível o ter diploma universitário para garantir, principalmente, melhor qualificação no trabalho e prestígio social.

Ainda, de forma decisiva, o letramento na esfera acadêmica se apresenta como uma grande contribuição social para sua atuação em contextos, em que desempenha papéis diferenciados, seja como mãe, esposa e/ou outros na relação com outras pessoas que a rodeiam. O expandir estas identidades é explicitado, por ela, como uma forma de *pensar diferente*, de *ser uma pessoa melhor*. Conforme Boiarsky, Hagemann e Burdan (2003), Renata acredita na possibilidade de usar as estratégias ou os conhecimentos, construídos na esfera acadêmica, em tarefas atuais ou futuras de sua vida, ou seja, de transferir conhecimentos para outras situações sociais. Isso comprova que a universidade é uma instituição de poder na sociedade, que suporta práticas de letramento dominante, que concede *status*, poder, autoridade e formas de capital cultural aos que nela se inserem.

Fica evidenciado, nas palavras de Renata, que o curso de Letras pode *contribuir* para que ela, membro desta comunidade de prática, tenha possibilidades de *melhorar* a constituição letrada das pessoas próximas a ela como o marido e a filha. Ressalta-se, assim, a posição dela como produtora de conhecimento e não apenas consumidora. Ela dá indícios de que a prática transformada/transformadora (cf. THE NEW LONDON GROUP, 2000) é um impulso a ela e permitirá projetar e proceder, de maneira reflexiva, com novas práticas situadas, fazendo uso de seus valores e objetivos.

Essa prática transformada/transformadora é compreendida, por Renata, como processual, contínua e gradativa, ao afirmar que *não pensa só no final* ou só no diploma, como ela mencionou durante a entrevista. Este posicionamento ideológico e discursivo da aluna referencia sua disposição (cf. BOIARSKY, 2003) e seu comprometimento por ingressar e continuar no curso.

**Beatriz**, por sua vez, mesmo afirmando sua afinidade pelo *Português*, dá provas de que ingressar em Letras não foi uma decisão planejada, conforme se observam nos seus dizeres:

(2) Eu sempre fui boa em Português. Eu **vim aqui pra fazer Pedagogia**, mas tinha tudo esgotado as vagas. **Eu fiz Administração**, me meti em dívidas com minha moto, e não tive condições de pagar a moto. E o curso, eu não gostava mais do

curso. Fiquei dois anos fora, voltei pra não perder a matrícula. Voltei pra Pedagogia, cheguei aqui no último dia e não tinha vaga. Perguntei: “moça, o que tem de parecido?”. “Letras”. “Tá bom”. Faço inglês há quatro ou cinco anos, há tempo eu fazia inglês [...], vou usar, para fazer o curso, **só por fazer**. A gente tem uma faculdade, já reforça mais um curso. Foi por isso que eu vim, **nem pensava em ser professor**. [...] Eu comecei Letras e **eu decidi que, enquanto eu não acabar, eu não vou parar**, enquanto eu não terminar, porque eu já deixei alguns cursos. A **não permanência no emprego**, por mais de cinco anos, aí eu fico encucando: “será que é um problema comigo?”. Por isso eu digo que vou acabar. [...] Resumindo, **eu quero terminar a faculdade**, eu quero **ter uma formação**. [...] Eu acho **tão bonito ser formado em Letras**, saber falar corretamente, escrever. Querendo ou não, o pessoal que faz Letras sempre **tem uma visão melhor para corrigir um texto**. E, depois, não é ser só professor, revisor. **Posso trabalhar em outras áreas**. Então eu acho que isso é primordial para mim. **Se** daqui algum tempo **eu decidir fazer uma outra coisa**, eu vou ter uma experiência na área de Letras.

De acordo com esse conjunto explicativo de Beatriz, é bastante forte a questão financeiro-profissional nas ações por ela direcionadas. Situações de conflito marcam os passos da aluna, no que se refere à entrada dela na esfera acadêmica: a) a tentativa de estudar Administração e a descoberta por *não mais gostar* deste curso; b) os problemas financeiros e a desistência do curso; c) a possibilidade de perder a matrícula, após dois anos afastada da universidade; d) a escolha por Pedagogia e a falta de vagas neste curso; e) a opção surpresa e inesperada por Letras. Em vista desse quadro social na vida de Beatriz, justifica-se a afirmação dela: *nem pensava em ser professor*.

O propósito de ela estar em Letras tem direta relação com outros aspectos. Um deles parece ser o anseio de mudança de atitude, o não repetir ações passadas – de *começar e parar* no transcorrer dos cursos. Outro propósito é o de garantir a permanência no campo de trabalho (cf. ALMEIDA, 2003). Em acréscimo, está o desejo em *ter uma formação*, por julgar *bonito* ser formada em Letras, o que a possibilita falar e escrever corretamente. Ainda, está o objetivo de ter uma visão melhor, como leitora-escrevente, capaz de auxiliar na correção de textos. Estes dizeres de Beatriz marcam o valor sócio-cultural (cf. STREET, 2003) concedido ao domínio da leitura e da escrita. Conforme Goulart (2006), o letramento está associado à apropriação de conhecimentos que constituem a cultura letrada.

Na voz de Beatriz, no exemplo (2), *é tão bonito ser formado em Letras, saber falar corretamente, escrever*. Compreende-se, com este dizer, que estar em Letras, um curso cujo objeto de estudo é a linguagem verbal e áreas de conhecimentos a ela afiliadas, mostra-se uma possibilidade real de ascensão pessoal. É consensual na sociedade o prestígio social que detêm aquelas pessoas que dominam a norma culta e conhecem e lêem literatura e/ou outros gêneros de leitura, os quais são legitimados como objetos de valor na constituição letrada dos sujeitos sociais.

Logo, ao mesmo tempo em que Beatriz tem a pretensão de expandir a identidade letrada, como leitora-escrevente, busca uma posição social com mais *status* e autoridade, que amplie seu capital cultural e que abra portas para, talvez, *trabalhar em outras áreas*. Enfim, destaca-se como central a busca de Beatriz por uma base sólida de sua constituição letrada acadêmica, que viabilize sua conquista profissional, em algum espaço social ainda não definido por ela.

**Sandra**, diferentemente de Renata e Beatriz, foi “expulsa” de um contexto social, com o qual tinha grande afinidade (Educação Física) e do qual participava com o filho e com o marido, e ingressou em Letras. Os motivos são por ela explicados:

(3) Eu caí meio que de pára-quedas em Letras. Eu saí da Educação Física e vim pra Letras. [...] **Eu queria Educação Física**. Daí eu **tive um problema de saúde**, né. Eu jogava handebol na CME e tive um derrame cerebral. Então, eu particularmente parei de praticar esporte e resolvi fazer outra coisa que não precisasse disso. Aí, **no começo, eu vinha meio que empurrada**. Eu **queria fazer uma faculdade**, já tinha vários cursos técnicos, mas eu queria ter uma faculdade. E acabei ingressando em **Letras**, porque foi a única que não tava fechada. Foi bem por esse motivo, **porque precisava de mais alunos pra fechar o curso** [para colocá-lo em funcionamento].

De acordo com Sandra, um problema de saúde a impediu de continuar no curso de Educação Física, para o qual prestou Vestibular e nele foi aprovada – dado este mencionado já na entrevista realizada com ela no início de 2005. A disponibilidade de vagas em Letras, então, foi determinante para que, por processo seletivo, ingressasse neste curso. Da mesma forma que no caso de Beatriz, em meio a uma situação conflituosa, deu-se a opção por Letras.

Como Sandra indica, ia *empurrada às aulas, no início*. Isso se explica porque ativar novas identidades não é um percurso muito cômodo, segundo Boiarsky, Hagemann e Burman (2003). No caso de Sandra, *ir empurrada às aulas* significa que ela não tinha uma compreensão clara dos valores da comunidade de prática em Letras, dos conhecimentos, ações, atitudes etc., característicos deste contexto e necessários para ser bem sucedida nesta comunidade. Acresce-se o fato de esta aluna também ter cursado o Supletivo, conforme exposto na subseção 6.1, o que a fez sentir-se *outsider* nesta comunidade de prática, em vista de concepções e experiências diferentes da grande maioria dos colegas de classe.

No entanto, não se quer, aqui, afirmar que esses elementos constitutivos da formação escolar da aluna e de sua forma de ingresso em Letras colocam-na em uma posição inferior aos demais colegas ou em uma posição de acomodação frente às orientações de letramento no curso. As reações-respostas de Sandra serão posteriormente apresentadas e discutidas, nas subseções 6.3 e 6.4, bem como das outras duas alunas.



Quanto a Sandra, ainda, o propósito mostrado por ela é realizar um curso universitário, já que outros cursos técnicos haviam sido concluídos. Estes têm relação, como informado por ela durante a entrevista de 2006, com a atuação profissional dela na área administrativa, em empresa dos pais, em anos anteriores. Dessa forma, o querer se inserir em práticas classificadas como dominantes, na esfera acadêmica, simboliza uma forma de obtenção de capital cultural e de poder (cf. STREET, 2003), que podem auxiliar na conquista de realizações diversas – não mencionadas ou não visualizadas por Sandra no período de ingresso em Letras.

Com os dizeres de Renata, Beatriz e Sandra, relativos aos motivos que as fizeram ingressar em Letras, podem ser apresentados alguns comentários relativos aos três eventos que serão foco de análise nos depoimentos posteriores do professor, nesta subseção, e nas discussões da subseção 6.3. Quanto aos **Eventos interDiscursivos**, Renata e Beatriz deixam marcas de que Letras é compreendido como um curso que se constitui pela interface com outras instituições sociais (GOULART, 2006) e que viabiliza aprendizagens válidas e funcionais a outros contextos. **Eventos identitários**, propulsores do desenvolvimento da identidade de professor, não são enfocados pelas alunas, pois nenhuma revelou interesse em desempenhar esta atividade profissional. **Eventos reflexivo-transformativos** são reconhecidos, nos dizeres de Renata e Beatriz, quando indicam que, por meio das aprendizagens em Letras, podem *ser pessoas melhores*, ter *uma visão melhor* sobre si mesmas e sobre a sociedade onde estão inseridas.

Diante desses posicionamentos das alunas, com relação ao ingresso em Letras, abre-se a possibilidade de situar contextualmente os movimentos dialógicos delas nos três tipos de eventos de letramento mencionados no parágrafo anterior, os quais serão discutidos na subseção 6.3. Compreende-se, também, que as escolhas do projeto didático, pelo professor, e os propósitos por realizá-las são, ao mesmo tempo, determinantes para se analisar a constituição letrada dos sujeitos da pesquisa. Assim, ressalta-se nesta tese, o quanto as orientações de letramento, pelo professor, também assumem papel preponderante na constituição letrada das alunas Renata, Beatriz e Sandra.

De acordo com Hall (2002), o discurso pedagógico tem a capacidade de impulsionar, organizar e definir oportunidades de aprendizagem letrada em eventos de letramento de sala de aula, através de atividades entre professor e alunos. Com base nesse pressuposto de Hall (2002) é que se abre espaço para os dizeres do professor, quanto às escolhas do projeto didático e respectivos propósitos.

Com o intuito de estabelecer uma relação interlocutiva (cf. BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979]) efetiva em sala de aula, o professor Tiago revela sua preocupação com as experiências prévias dos alunos, no tocante ao ensino-aprendizagem da língua na escolarização básica, como mostra em seu depoimento, ao final de 2005:

(4) Por meio das **respostas dos alunos**, tanto escritas como oralmente **percebemos que o ensino gramatical** foi o mais explorado pela escola, paralelamente a poucas atividades com leitura e produção textual e praticamente nenhuma ligada à análise lingüística. No entanto, segundo depoimento dos alunos, **a maior dificuldade deles era exatamente a questão gramatical**.

Apesar de o ensino gramatical se mostrar como o enfoque central na escolarização dos alunos, como relata o professor, ainda assim representa *a maior dificuldade* a eles. Este diagnóstico, obtido pelo professor na primeira aula de 2005, conduz incisivamente o posicionamento dele frente a este assunto, conforme sua expressão a este respeito, na aula 9 de 2005/1: *a gramática só vai ter sentido se você souber qual é a utilidade dela no texto*. Apoiado nessa defesa, o professor expõe continuamente aos alunos, durante as aulas, a sua opção pela perspectiva dialógica da linguagem, a partir da adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem, seja no Ensino Superior, seja na Educação Básica.

No tocante ao curso de Letras, em específico, feito o diagnóstico no início de 2005, o professor explica, no seu depoimento escrito, o propósito maior para as aulas:

(5) Com essa constatação, **resolvi** focar as aulas no sentido de **inverter esse processo**, ou seja, trabalhar com a leitura e a produção textual, partindo para a análise lingüística de textos lidos e/ou **produzidos pelos alunos**.

Inicialmente, é importante ressaltar que as marcas lingüísticas deixadas pelo professor, tanto nos depoimentos escritos, quanto em dizeres durante as aulas do ano, evidenciam sua compreensão dialógica da linguagem no trabalho em Letras. Neste depoimento (5), por exemplo, o verbo *resolvi* indica a reação-resposta dele em relação às explicações dos alunos sobre a escolarização básica. Em outros momentos serão visualizadas expressões tais como *proposta de reflexão*, *uso da língua*, *características do gênero lido/analizado*, as quais remetem a um trabalho dinâmico, dialógico – em meio a uma diversidade de gêneros - e flexível, que ouve os alunos e com eles constrói conhecimentos necessários à condição de alunos de Letras.

Ainda, em relação ao depoimento (5), vê-se a proposta do professor de não continuar focado na teoria gramatical – abstração destituída de funções sociais (cf. BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979]), mas no trabalho com material lingüístico concreto, sejam gêneros que circulem socialmente, seja a produção escrita dos gêneros pelos alunos. O professor demonstra seu propósito por realizar o trabalho com os gêneros e com os alunos, valorizando as interações verbais, com vistas ao que se denomina na Pedagogia dos Multiletramentos como enquadramento crítico e prática transformada/transformadora (cf. THE NEW LONDON GROUP, 2000), mesmo não fazendo uso intencional destes princípios da Pedagogia dos Multiletramentos no planejamento e orientação de suas aulas. Acompanha-se, com base na posição assumida pelo professor, que reproduzir o discurso do *déficit* não implica melhorias, nem ao menos é adequado, quando desprendido do contexto sócio-cultural-histórico, conforme dizer dele na aula 1 de 2005/1:

(6) Então **a culpa não é do professor**, nem só da escola, instituição, mas do **sistema**. Agora não vai ninguém sair daqui e acusar os professores pelo que ensinaram, mas **naquela situação, a aula era assim**. A questão da gramática é tão forte na escola que é difícil romper com essa estrutura.

A alternativa, diante do esclarecimento acerca da cultura gramatical, na disciplina de Língua Portuguesa I, é *trabalhar a linguagem, o uso da língua*, segundo fala proferida na aula 3 de 2005/1. Por conseguinte, o professor explica, por meio de várias exemplificações, que o enunciado, nas palavras de Rojo (2005), é pleno de tonalidades dialógicas, sendo estas ecos da alternância dos sujeitos do discurso. Recebe destaque, assim, a presença do(s) outro(s) – o(s) interlocutor(es) no processo enunciativo. Neste sentido, é enfatizado, por este profissional, que o professor não é necessariamente o único interlocutor dos textos que os alunos produzem e como esta assertiva pode ser posta em prática no trabalho de produção escrita de professores com alunos da Educação Básica.

Outro ponto constante nos dizeres do professor é a necessidade de os alunos de Letras conhecerem diferentes gêneros discursivos, seja através de *um trabalho constante de análise lingüística* de vários exemplares de textos pertencentes aos gêneros escolhidos (cf. aula 6, 2005/1 e aula 4, 2005/2), seja através da tentativa de produção e de reescrita desses vários gêneros pelos alunos. Como afirma o professor na aula 4 de 2005/2, *com a revisão, com a correção, o professor não tá pensando no texto, mas no leitor*. Esta proposta de trabalho se estende do primeiro para o segundo semestre, como ele afirma em outro depoimento escrito:

(7) A produção textual seguiu o ritmo do semestre anterior, mas com um diferencial. Após **cada Seminário**, os alunos [toda a sala] produziam seus textos, já **com uma noção das características do gênero lido/analísado**.

O professor revela sua clareza teórica sobre o trabalho com os gêneros ao propor sempre mais e de maneiras diversas um estudo aprofundado, intenso e sistemático, envolvendo a natureza e o funcionamento desses objetos discursivos.

Como referido no depoimento (7), a ampliação do trabalho em torno dos gêneros foi apoiada por Seminários, em que os alunos assumiram, explicitamente, a posição de co-participantes no trabalho reflexivo e crítico:

(8) Nessa disciplina, ampliei **a discussão** em torno do gênero por meio de **Seminários** semanais e leitura de textos de alguns autores. A cada encontro **uma equipe apresentava uma análise** de um ou dois gêneros, com base em **um roteiro** entregue previamente pautado na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin.

A instrução explícita é marcada pela presença dos roteiros, propósitos definidos (cf. SOUZA, 2005) e pelo apoio do professor. Depreende-se, dessa situação, que os esforços colaborativos entre professor e alunos abrem caminhos para realização de tarefas mais complexas, significativas e situadas socialmente. Desenvolve nos alunos a consciência e o controle sobre o que está sendo ensinado, sobre os Discursos que integram as propostas para o curso de Letras e, em consequência, para a Educação Básica em muitos aspectos. Com compreensão e apoio do letramento crítico, o professor oportuniza que os alunos se assumam *insiders* em práticas acadêmicas/escolares, como se comprova pelas discussões encaminhadas em 2005/2:

(9) Outro ponto importante que **exploramos** nas aulas de Leitura e Produção Textual foi **o discernimento** entre as tipologias textuais e os gêneros do discurso.

A escolha por contextualizar as linguagens constitutivas de seu projeto didático, as quais são também diretrizes nacionais para o ensino da língua portuguesa nas escolas, conduz o professor nas discussões contrastantes entre tipologias textuais e gêneros discursivos. Essas discussões, conforme o professor, representam as bases para a compreensão dos alunos sobre os porquês dessa orientação de letramento no curso de Letras e, por isso, foram conduzidas com insistência:

(10) Para se alcançar esse objetivo [trabalhar leitura, produção e análise lingüística], **discuti** com eles alguns conceitos básicos para nortear as atividades que seriam desenvolvidas, entre eles: língua, linguagem, língua-padrão, variação lingüística, gênero. [...] Com base nessa concepção, **insisti** em conduzir as aulas no sentido de discutir bastante esses conceitos já expostos.

Notadamente, o projeto didático do professor Tiago é conduzido no sentido de respeitar as experiências sócio-culturais dos alunos, com leitura e produção escrita, ao mesmo tempo em que procura *desnaturalizar* (cf. GEE, 2000a) o que é ensinado e o que é aprendido, ou seja, desvendar as relações de poder subjacentes a estas atividades. A finalidade mais ampla, conforme palavras do professor, é *inverter esse processo* calcado no enfoque gramatical. *Inverter*, neste caso, diz respeito ao construir conhecimentos, a viabilizar práticas transformadas/transformadoras e não apenas reprodutoras e vazias de sentido aos alunos. Como opção constante, a diversidade de gêneros, da esfera jornalística, acadêmica e literária, oportuniza, segundo explicações do professor em aulas, a análise das relações intergenéricas (cf. CORRÊA, 2006, 2004), das singularidades dos gêneros e da relação do meio acadêmico com outras situações sociais. Considerando estas propostas do professor, os propósitos por assim direcioná-las e, ainda mais, o reconhecimento dos alunos sobre a importância deste trabalho para a constituição letrada deles, é que se nomeiam dois dos três tipos de eventos de letramento acadêmico em análise nesta tese: **Eventos reflexivo-transformativos e Eventos interDiscursivos**. Juntam-se a estes dois os **Eventos identitários**, os quais aparecem firmemente no projeto didático do professor, segundo depoimento escrito ao final de 2005:

(11) Ora, se nos próprios depoimentos deles viu-se a constatação de que a gramática foi priorizada na escola e foi justamente essa a maior dificuldade com que os alunos se depararam, por que continuar com tal procedimento? É claro que, para estudantes de Letras, o estudo gramatical é importante, mas, antes disso, acredito que **o aluno precisa mudar a sua concepção de língua/linguagem** para, em outro momento, ater-se às questões gramaticais e textuais dos textos (gêneros), sem esquecer, evidentemente, da questão enunciativo-discursiva. **Se eu ficar apenas ensinando regras gramaticais aos alunos, eles certamente farão o mesmo quando assumirem aulas nas escolas**. Esse, obviamente, não é o único objetivo do professor de língua portuguesa.

O estudo teórico-conceitual proposto pelo professor Tiago não se fecha à esfera acadêmica. Ao contrário, abre possibilidades de os alunos, na condição de professores, optarem por condutas pedagógicas condizentes com a concepção de sujeitos que se quer formar: reflexivos, críticos e situados socialmente. Para isso, o professor instiga um trabalho analítico-reflexivo para que os alunos, enquanto acadêmicos de Letras, desenvolvam controle

no uso de um Discurso secundário (cf. GEE, 1999), envolvendo os gêneros discursivos, que pressupõe a utilização da metalinguagem. Assim, podem mais facilmente se libertar, com consciência, das amarras de um trabalho unicamente gramatical com o ensino da língua, emancipando-se como sujeitos leitores-escreventes (cf. CORRÊA, 2006, 2004) e como professores no trabalho com a linguagem na Educação Básica. No propósito constante de expandir as identidades destes alunos de Letras, os dizeres do professor, em aulas, são também correntes, afirmando este posicionamento dele, como se observa na aula 7 de 2005/1:

(12) Então tá na hora de parar de fazer o aluno decorar regras e fazê-lo refletir sobre as regras, sobre a língua. [...] **O problema está na concepção de que a escola tem de linguagem.** [...] Se o professor pensa que ensinar regra gramatical é correto, ele não tem culpa lá na frente do resultado. Ele pode pensar, eu vou dar gramática, porque o aluno vai fazer concurso e lá ele pode se dar bem. Ele vai fazer Vestibular e lá precisa. **Nesse sentido, o professor não tá errado, ele tá trabalhando com o nosso sistema.** Mas se pensa na formação da criança, entra em conflito. Não dá pra dizer, esse é o culpado. Têm vários culpados. O problema é **como** você vai aplicar esse programa em sala de aula. Ah, tem que dar adjetivo e artigo, mas **como** você vai passar isso pra criança? **No método tradicional ou no método de reflexão?**

O que se depreende pelas palavras do professor Tiago, no depoimento (12), é que o essencial nas práticas educacionais é dar condições aos alunos para se engajarem na negociação e construção de múltiplos discursos e sentidos, ao estabelecerem relações com as novas demandas de uso das linguagens sociais. O benefício, segundo The New London Group (2000), é expandir o capital simbólico e cultural, sintonizado com as realidades atuais emergentes.

A renúncia do professor ao *decorar regras* unicamente e a defesa pelo *refletir sobre as regras* é explicada, na voz de GEE (2000a), da seguinte maneira: os sujeitos que se querem nesta sociedade multiculturalista são os capazes de usar da inteligência estratégica e reflexiva, que tenham responsabilidade proativa para resolver problemas de verdade ou para se sentirem realmente engajados nas instituições, e não apenas reprodutores de estruturas sociais autoritárias e redutivas.

Portanto, continuamente, desde o início até o final de 2005, o professor apresenta seu projeto didático aos alunos de Letras, o sentido de suas escolhas, instigando reflexões conjuntas, o trabalho com a linguagem, por meio dos gêneros discursivos e, em muitos eventos, o como transformar estas reflexões em atividades possíveis à Educação Básica.

Considerando este contexto acadêmico em específico, os propósitos de Renata, Beatriz e Sandra, ao ingressarem em Letras, e aspectos da constituição letrada anterior destas

alunas é que se apresentam, na subseção 6.3, explicações sobre a constituição letrada delas em eventos de letramento no curso de Letras.

### 6.3 MOVIMENTOS DIALÓGICOS E SENTIDOS SITUADOS EM EVENTOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO

Em defesa e em concordância ao argumento de que os alunos de Letras se constituem sujeitos letrados nas interações que determinam o uso da linguagem, apresentam-se e discutem-se os movimentos dialógicos mais recorrentes de Renata, Beatriz e Sandra – sujeitos da pesquisa – em eventos de letramento acadêmico nomeados nesta tese como: interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos (cf. exemplo de cada um destes três tipos de eventos, respectivamente, nos apêndices J, L e M)<sup>11</sup>. A cada exemplar de evento abordado, referente às aulas desenvolvidas pelo professor Tiago, os sentidos vão sendo (re)construídos e (re)contextualizados, de formas particularidades pelas três alunas sujeitos da pesquisa, em virtude da relação delas com o(s) outro(s) e com o conteúdo temático.

#### 6.3.1 Eventos interDiscursivos

Ao longo de 2005, diferentes conteúdos temáticos desencadearam a ocorrência de Eventos interDiscursivos. Dentre eles podem ser citados: conceituação de gêneros discursivos e as implicações ao ensino; diferenciação entre tipos textuais e gêneros discursivos; intercalação de gêneros primários e/ou secundários.

Em 2005/1, sete foram os eventos desta natureza, os quais se desencadearam com e a partir de artigos científicos breves (de uma até três laudas), elaborados pelo professor Tiago. Em 2005/2, cinco foram os eventos caracterizados, nesta tese, como interDiscursivos. Nesse período, artigos científicos (de cinco a trinta laudas) impulsionaram discussões mais intensas e aprofundadas em sala de aula, em vista de certa familiaridade por parte dos alunos com temas já abordados em 2005/1. Deste total de Eventos interDiscursivos no ano, um de 2005/1 (aula 7) e três de 2005/2 (aulas 3, 4 e 5) passam a integrar as análises presentes nesta

<sup>11</sup> No apêndice J consta o evento (1) da aula 3 de 2005/2. No apêndice L, está o evento (2) da aula 5 de 2005/1. No apêndice M, o evento (2) da aula 9 de 2005/2. O quadro presente no apêndice B ajuda a visualizar quais são os eventos que aqui se fazem referência (apêndices J, L e M), bem como os objetos textuais e processos verbais mais recorrentes nestes eventos. No decorrer desta subseção 6.3.1 e nas subseções seguintes (6.3.2 e 6.3.3), outros eventos de 2005/1 e 2005/2 serão indicados, também conforme quadro no apêndice B, porém não serão colocadas as transcrições deles nos apêndices, devido as suas longas extensões. Apenas partes dos eventos serão usadas no corpo da tese. As transcrições integrais destes eventos fazem parte de um banco de dados construído por mim ao longo da pesquisa de doutorado.

subseção. Sequências de eventos, destas aulas mencionadas, serão apresentadas e discutidas a seguir.

Conforme já apresentado anteriormente, **Eventos interDiscursivos**: são os que promovem a interface entre tipos de Discursos (primários e/ou secundários), conseqüentemente entre instituições sociais diversas, devido às orientações de letramento desencadeadas pelo professor. Esses eventos procuram desvendar, negociar e/ou contestar fronteiras na intrincada rede ou no *continuum* de Discursos existentes, em apoio à constituição letrada dos alunos de Letras. As ações viabilizadas através destes eventos simbolizam caminhos produtivos para o enquadramento crítico tanto da parte dos participantes (alunos e professor) quanto das atividades propostas. Esses eventos contribuem também para que o conhecimento acadêmico-científico, na inter-relação com conhecimentos de outras esferas sociais, auxilie os alunos-professores na recepção, compreensão e produção de atividades no Ensino Superior e na Educação Básica, de forma mais reflexiva e crítica.

A interface entre tipos de Discursos se faz presente nos eventos de letramento acadêmico com a finalidade primeira de tornar compreensíveis as informações conceitual-teóricas, tipicamente acadêmico-científicas, que constituem o conteúdo temático dos artigos propostos pelo professor, para leitura e discussão conjunta com os alunos. Essa **interface de Discursos, ou de esferas sociais, apresenta-se nos eventos** em análise (aula 7 - 2005/1, aulas 3, 4, 5 - 2005/2) **de duas formas**.

Uma delas é através da **referência, por exemplificação, feita pelo professor Tiago, a diferentes gêneros discursivos**, que circulam em esferas sociais diversas, como se vê nos exemplos (1) (2) e (3):

(1) Mas mesmo **nesses gêneros secundários aparecem os primários**. A idéia de que os gêneros secundários se formam a partir dos gêneros primários também. Ali coloquei, por exemplo, **num romance podem aparecer vários gêneros primários, bate-papo, relato, recado. Quando está no romance, passa a fazer parte desse outro gênero, não é apenas um bilhete, faz parte do todo o romance**. (evento 1, aula 4, 2005/2)

(2) A escola pra muitos alunos é o único lugar institucional em que o aluno vai ter condições de produzir gêneros diferentes. Por isso, aquela discussão: narração, descrição e dissertação são **gêneros escolarizados. Chega disso daí! Tem que trabalhar os gêneros. É isso que circula por aí**. Não circula dissertação no jornal. [...] **Circulam artigos, editoriais, carta do leitor, entrevista**. (evento 1, aula 4, 2005/2)

(3) Vamos pegar, por exemplo, um telefonema. Alguém liga pra você e quer vender, por exemplo, uma assinatura de um jornal, de revista. Ou de banco. [...] Nesse **telefonema**, vão aparecer seqüências textuais. Podem aparecer seqüências narrativas, você **conta uma história** pra acabar com o cara, faz o cara de bobo, só tô dando um exemplo. Daqui a pouco, faz perguntas, o que tá acontecendo aí? **Uma entrevista**. Uma entrevista no telefonema. Ou **um diálogo**. Você pode usar várias



argumentações, ou pra desligar, pra pedir descontos. Aparece aí a seqüência argumentativa. Mas o gênero é a entrevista. (evento 2, aula 5, 2005/2)

Essas exemplificações remetem a experiências passadas ou correntes da vida dos alunos, como a leitura de um romance, da esfera literária, a leitura de entrevista, artigos, editoriais, carta do leitor, da esfera jornalística, e o recebimento de um telefonema, na esfera familiar, por exemplo. Especificamente nos exemplos (1) e (3) o professor ressalta e alerta os alunos para a presença das relações intergenéricas (cf. CORRÊA, 2006, 2004), como constitutivas dos gêneros. Esta temática aflora, porque em (1), as discussões giram em torno do artigo científico de Helena Nagamine Brandão – *Gêneros do discurso e ensino*, e, em (3) do artigo de Luiz A. Marcuschi *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*<sup>12</sup>.

Em (1), o romance, um gênero secundário e presente nos estudos em Letras, é motivo de exemplificação, na relação com os gêneros primários que podem integrar sua composição. Em (3), um gênero aparentemente conhecido e usual pelos alunos, o telefonema, é explorado pelo professor, de forma a desvendar possíveis gêneros intercalados que a ele podem se afiliar. Em (2) o professor dá provas de que há uma diversidade de gêneros discursivos, como também nos dizeres em (1) e (3), que podem ser aproveitados pela escola – esfera de trabalho para os alunos de Letras - no ensino da língua. Com este depoimento (2), o professor convoca os alunos a assumir uma atitude reflexiva e crítica diante do trabalho com os textos na Educação Básica. Explica o porquê de não mais ser adequado o enfoque nos *gêneros escolarizados* para conduzir a leitura e a produção de textos na escola.

Ao mesmo tempo em que o professor apresenta e discute com os alunos de Letras conhecimentos acadêmico-científicos, interrelaciona-os com ações possíveis para a Educação Básica. Dessa forma, ele ajuda os alunos a *desnaturalizar*, através do enquadramento crítico (cf. GEE, 2000a), o que está sendo ou o que será ensinado e aprendido, a fim de que sejam reveladas relações de poder subjacentes a estas ações.

Ainda, em relação à esfera de trabalho, as exemplificações de gêneros, pelo professor, referem-se à profissão de secretária, por ser uma das possibilidades de atuação, discutida em sala, pelos alunos de Letras.

(4) Em nenhum emprego se diz pra uma secretária: “você vai trabalhar só com dissertação”; você **vai trabalhar com propaganda, marketing, atendimento ao**

<sup>12</sup> Artigos como estes de Brandão, Marcuschi e outros textos – partes de livros, como o de Geraldí – **disponibilizados pelo professor aos alunos**, durante as aulas, não serão elencados na seção Referências desta tese, pois não integram o conjunto de obras utilizadas na composição das discussões teóricas e respectivas análises dos dados. São exemplares de textos, mencionados durante as discussões, para melhor contextualizar as escolhas do trabalho do professor Tiago em Letras.

**público, entrevista.** Então **a escola ainda trabalha nessa linha** de narração, descrição, dissertação. Não que isso esteja errado, **mas aí fora na sociedade esse tipo de texto não circula.** (evento 1, aula 7, 2005/1)

Essa explanação em (4), conduzida pelo professor, é baseada no artigo por ele elaborado, *Linguagem e ensino: uma reflexão sobre a proposta de Geraldi*. Os dizeres em (4) remetem, especificamente, ao descompasso da escola, que insiste em trabalhar com um material lingüístico que não é concreto, conforme Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]), como os tipos textuais (narração, descrição, dissertação), nomeados pelo professor, no exemplo (2) como gêneros escolarizados. Estes não são, desta forma isolada, circulantes nas esferas sociais.

Como demonstração, o professor apresenta um exemplo de atividade didática desenvolvida por ele na Educação Básica, a qual já foi avaliada e julgada adequada, dentro da perspectiva dialógica da linguagem, na sua defesa de mestrado (2005), para referenciar *um dos princípios em sala de aula*:

(5) Por exemplo, como o professor vai trabalhar o artigo com os alunos? Se o professor não conhece o que é o artigo, se não leu, não conhece como é que ele vai trabalhar? Qualquer texto, como é que ele vai trabalhar, sem conhecer um pouco desse gênero? **Esse é um dos princípios em sala de aula: conhecer o gênero para depois trabalhar com os alunos**, porque os alunos também vão percebendo características dos textos que ele tá lendo na sala de aula. (evento 2, aula 5, 2005/2)

Continuamente, o professor, ao esclarecer a interface existente entre a esfera escolar e outras esferas, como a literária, jornalística, familiar e do trabalho, conduz os alunos à expansão da consciência crítica, seja como pessoas que interagem em diversas situações sociais, seja como atuais e/ou futuros professores da Educação Básica, os quais, segundo ele, precisam ter a disposição de trabalhar com textos reais e não reproduzir, apenas, uma questão histórica de ação com os modelos/tipos textuais. Ainda, as orientações de letramento do professor se dão também com o objetivo de subsidiá-los, enquanto ingressos em Letras, na atividade de produção de gêneros acadêmicos, como se observa no exemplo a seguir:

(6) Quando vocês **forem fazer os resumos e resenhas**, vão observar que aparecem seqüências textuais no gênero resumo e no gênero resenha. **Isso a gente tem que saber. Pessoal, isso aqui vocês precisam ter discernimento para a produção textual.** Quando vocês forem escrever, vocês vão perceber: aqui tem uma seqüência narrativa, aqui tem uma seqüência dissertativa, aqui tem uma seqüência descritiva. **Não existe texto puro.** (evento 2, aula 5, 2005/2).

Apesar de em outros momentos das aulas o professor indicar, implicitamente, a importância e a necessidade de os alunos conhecerem o maior número de gêneros possíveis,

para assim poderem fazer escolhas, seja nas produções acadêmicas, nas interações em sociedade, seja como professores da Educação Básica; neste exemplo (6), o professor expõe, explicitamente: *isso aqui vocês precisam ter discernimento para a produção textual*. A grande motivação era a angústia dos alunos frente à tarefa de produção de resenha acadêmica de um livro em outra disciplina do curso de Letras.

Como mencionado no início desta subseção, duas foram as formas de o professor realçar a interface de Discursos, especialmente entre a esfera acadêmico-científica e/ou escolar com outras esferas. Uma das formas, como até aqui explicitado, foi por menção à diversidade de gêneros que circulam na sociedade, os quais podem se intercalar na constituição de outros gêneros como o romance, o telefonema e a crônica. Outra forma de mostrar esta interface de Discursos se apresenta no **uso de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos**, como fábula, crônica e artigo jornalístico, para conduzir explicações do conteúdo temático dos artigos lidos. O exemplo (7) indica a escolha do professor Tiago por uma crônica jornalística.

(7) Vejam bem, se dá um esquema pra produção de texto, o aluno pega o mesmo artigo, a criança tem que seguir, como é que o aluno vai colocar o diálogo intercalado no texto dele? Vai ser difícil, **a intercalação de gênero** é muito freqüente nos textos. A dissertação falha nisso. Eu deixei um texto aí, na aula passada “**Retrato de uma geração**” [...] Ali há exemplos de gêneros intercalados. [...] Esse texto é **uma crônica**, mas **podem aparecer outros gêneros, que aqui é o bate-papo ou msn**. Isso acontece muito na crônica, nas entrevistas. (evento 1, aula 3, 2005/2).

Segundo os dizeres do professor, em (7), percebe-se que é corrente a temática sobre a constituição heterogênea dos gêneros, o que permite afirmar, de acordo com Gee (1999), que há interface entre tipos de Discursos, específicos de diferentes esferas sociais. A crônica jornalística é a opção do professor, pois apresenta um assunto polêmico – as formas de escrita dos adolescentes – de cunho irônico, com linguagens sociais, como os bate-papos, pertinentes às vivências da grande maioria dos alunos ou pelo menos de conhecimento de todos.

De maneiras diversas, o professor tenta fazer uso de experiências prévias ou atuais dos alunos de Letras, bem como de outras não tão comuns na vivência deles, com leitura e/ou produção escrita, para que as abordagens acadêmico-científicas assumam sentidos socialmente situados a eles. Assim, essas formas de realçar a interface dos Discursos auxiliam o professor nas discussões, com os alunos de Letras, dos conteúdos temáticos integrantes dos artigos propostos para leitura e vêm comprovar a intricada rede ou o *continuum* de Discursos existentes na sociedade.

Feitas estas explicações, que provam a ocorrência de Eventos interDiscursivos e suas finalidades, nas aulas do curso de Letras em investigação, passa-se a apresentar e discutir os movimentos dialógicos de Renata, Beatriz e Sandra, e seus respectivos sentidos situados, que indicam as reações-respostas delas na relação com o(s) outro(s) e com os conteúdos temáticos até aqui indicados.

Dois dos quatro Eventos interDiscursivos escolhidos para proceder com as análises marcam intensa participação dos sujeitos da pesquisa: no evento 1, aula 7 de 2005/1 e no evento 1, aula 4 de 2005/2. O motivo mais vigente são as temáticas, que estimularam os alunos a resgatar lembranças com leitura, produção textual e gramática na escolarização básica. Esses dois eventos também instigaram os alunos a se posicionar como professores diante das discussões teórico-conceituais. Destes dois eventos, será privilegiado, então, um número maior de dizeres, que fazem emergir os movimentos dialógicos das alunas e seus respectivos sentidos situados.

No evento 1 da aula 7 de 2005/1, as discussões com os alunos foram baseadas no artigo elaborado pelo professor, *Linguagem e ensino: uma reflexão sobre a proposta de Geraldi*. Da mesma forma que Geraldi (1997), o professor propõe aos alunos a construção do conhecimento por meio dos usos da língua. Defende que a linguagem não entra em sala de aula como conhecimento teórico-conceitual (p.ex.: conceitos da Gramática Normativa) ao aluno, mas como uma prática real e efetiva. Para que esta prática seja possível na escolarização básica, o professor propõe reflexões em torno da língua e linguagem, conforme se observa pelas intervenções dele e das alunas na sequência (8), pertinente ao evento em questão:

(8)

1. P: Qual a proposta de ensino do Geraldi? Quais as concepções que o professor deve ter para que o ensino-aprendizagem seja mais qualitativo? Qual concepção de língua e linguagem? Tem que estar bem definido, pro professor na escola.

2. **Beatriz:** Nenhuma, eu acho.

3. P: Isso aí vai refletir lá no trabalho do professor em sala de aula. Porque se o professor tem uma concepção de que ensinar língua é só ensinar gramática, por exemplo, com que ele vai trabalhar em sala de aula?

4. **Renata:** Gramática.

5. P: É só gramática em sala de aula. Então, tá na hora de parar de fazer o aluno decorar regras e fazê-lo refletir sobre a língua.

Diante dos questionamentos do professor Tiago (intervenção 1), Beatriz realiza um movimento avaliativo, criticando a escola, que não possui, segundo ela, *nenhuma* concepção de língua e linguagem. Este dizer categórico dela, na verdade, simboliza uma parcial referência ao posicionamento do professor, já externado desde a 1ª aula do semestre: a escola

e/ou os professores necessitam de uma concepção clara, consciente e não reprodutora, apenas, a esse respeito, para melhor direcionarem os trabalhos com a linguagem. O dizer de Beatriz, por sua vez, é complementado pelo do professor, o qual marca, implicitamente, que a concepção de língua é sinônimo de ensino de gramática em muitas escolas. Renata, fazendo uso do movimento confirmativo ao dizer do professor, revela consciência de que a concepção estrutural de língua adota a *gramática* como objeto de ensino-aprendizagem. Esta aluna segue a lógica do professor (cf. COMBER; CORMACK, 1997), a qual se faz explícita a ela e é recuperada, continuamente, por ela, pois mostra concordância com o projeto didático do professor frente ao trabalho com a língua na escolarização básica, como já referenciado nas subseções 6.1 e 6.2. Esta aluna tem seu dizer valorizado pelo professor (cf. intervenção 5), que defende o trabalho reflexivo com a linguagem, em situações enunciativas concretas.

Uma referência a estas situações enunciativas, já apresentada no exemplo (4) desta subseção, diz respeito à circulação de gêneros na sociedade, especificamente no campo de trabalho. No cargo de *secretária*, conforme o professor, é imprescindível conhecer os gêneros característicos desta esfera, para poder usá-los e/ou avaliá-los. Em seguida a esta exemplificação, no evento 1 da aula 7 de 2005/1, o professor faz a transferência destas abordagens para a esfera escolar, conforme a seqüência (9):

(9)

1. P: Sintetizando o que está ali, seria muito interessante se a escola começasse a pensar nisso tudo. Em muitas escolas isso só vai acontecer quando os professores se reunirem.

2. **Renata:** Enquanto a escola não permitir, os professores vão continuar sempre a mesma coisa.

3. P: A direção tem que abrir espaço pra discussão. Dispensar aulas. Não ter um ou dois dias a menos de aula, não vai ter problema, se depois tiver trabalho positivo em sala de aula.

4. P: Você não pode chegar e dizer a partir de hoje é assim. Um exemplo é em Nova Trento, nós trabalhamos muito com leitura e produção. Análise lingüística ainda não, mas temos que trabalhar. Aí, no começo, os pais iam reclamar na escola, não estão usando gramática, não tem as regrinhas.

5. **Sandra:** Quando eu estudei era assim.

6. P: ainda é assim. Dá um monte de regras, estuda, decora, faz uma prova. Aí, fomos fazendo o contrário: trabalhar com leitura, produção e os pais reclamando. A direção olhando meio atravessado.

7. **Renata:** Qual o benefício para as crianças, professor?

8. P: Pra produção de texto, como eu disse, não muda do dia pra noite. No 4º ou 5º ano a produção deles é muito melhor que se nós estivéssemos dando só gramática. O problema é comprovar isso, tem que fazer uma pesquisa pra comprovar.

Novamente, em apoio ao projeto didático do professor, Renata (intervenção 2) realiza um movimento avaliativo em confirmação e acréscimo ao professor. Revela consciência de que, sem iniciativas no ambiente escolar, o cenário de trabalho com a língua

vai *continuar sempre a mesma coisa*. Na sequência, o professor (intervenções 4 e 6) usa de um exemplo de sua atuação como profissional na Educação Básica, para explicar que apesar dos desafios, da crise de letramento que se mostra nos dizeres das alunas, dele mesmo e de tantos dados de pesquisas, é possível um trabalho gradativo que se distancie do enfoque único à norma padrão da língua. Neste contexto, Sandra (intervenção 5), por meio de movimento confirmativo, a um dizer anterior do professor - *tá na hora de para de fazer o aluno decorar regras* – expõe uma marca da sua escolarização básica. Renata, distanciando-se do discurso da crise, realiza um movimento indagatório que revela seu interesse pelo trabalho, atual e diferenciado, efetivado em sala de aula pelo professor. Momentaneamente, ela recebe uma resposta de caráter científico do professor, que, além de afirmar o caráter produtivo de seu trabalho, expõe a importância de se realizar pesquisa para comprovação efetiva dos dados – mais uma prova da compreensão e condução dialógica da linguagem por este profissional.

Em momento posterior, no decorrer do evento 1 da aula 7 de 2005/1, Renata realiza outro movimento avaliativo, o qual resume sua posição diante da proposta de trabalho com leitura, produção escrita e análise lingüística:

(10) É difícil. Agora nós estamos tendo uma visão totalmente diferente daquela que a gente aprendeu. Aí chega numa sala de aula, um livro didático imposto pela escola, dizendo que tem que ser assim. Fica difícil, assim, entrar na cabeça da gente. (Renata)

Como informa Renata neste dizer (10), a compreensão da base teórico-metodológica que impulsiona um trabalho dialógico com a linguagem já *é difícil*, ocorrência esta que se amplia quando a preocupação recai sobre *o como fazer*, como elaborar didaticamente práticas situadas (cf. THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Outra aluna da classe, Samanta, já referenciada no depoimento (3), de Sandra, na subseção 6.1, confirma o dizer (10) de Renata e também afirma a concordância dela com o projeto didático do professor, bem como a validade das orientações de letramento por ele efetivadas:

(11) É, a gente repete o que aprendeu. Agora aqui, se nós tivéssemos um professor que passasse outras coisas, nós iríamos chegar lá na sala de aula e passar igual. Então, a mudança tem que começar de cima pra baixo. (Samanta)

O professor, dessa forma, por meio de atitudes que revelam o enquadramento crítico, do uso do letramento crítico, (cf. GEE, 1999; LANKSHEAR et al., 2002) consegue mobilizar

os alunos para uma tomada de posição, mesmo que esta não seja sempre constante e igual em todos os eventos do ano.

Esses depoimentos (10) e (11) comprovam a reação resposta ativa do professor nas decisões didáticas e nos propósitos para o trabalho em Letras, como afirmado por ele no exemplo (11) da subseção 6.2: *ora, se nos próprios depoimentos deles viu-se a constatação de que a gramática foi priorizada na escola [...], por que continuar com tal procedimento?*

Retomando, então, os dizeres presentes nas seqüências de (8) a (11), verifica-se uma corrente menção, por Renata, Beatriz e Sandra, ao discurso do *déficit* do letramento, uma vez que são instigadas a analisar suas competências com leitura, produção escrita e análise lingüística, desenvolvidas com apoio da escolarização básica. Estas menções revelam o uso do Discurso reciclado (cf. GEE, 1999): a utilização do metaconhecimento, que melhor orienta estes sujeitos a manipularem o Discurso dominante apresentado pelo professor Tiago, com vistas a desocultar significados culturais e relações de poder. Gradativamente, este Discurso pode ser apropriado por estes sujeitos – ocorrência que será analisada no decorrer da tese.

O Discurso reciclado pode ser comprovado em dizeres de Renata e Sandra, na ocorrência de resposta escrita a uma questão dissertativa (cf. FONSECA, 2002) proposta pelo professor: *a quem atribuir a culpa pelo baixo rendimento do aluno no tocante às práticas de leitura e produção textual? Como podemos resolver esse problema?* Esta proposta foi lançada aos alunos após discussões abordadas nesse evento 1, da aula 7 de 2005/1. Dessa forma, conforme Fonseca (2002), esta questão é nomeada como dissertativa, pois é contextualizada e exige dos alunos demonstração de habilidades lingüísticas variadas. Neste caso, podem ser: a) analisar e avaliar experiências prévias de letramento, enquanto alunos da Educação Básica, alunos de Letras e atuais/futuros professores de línguas; b) propor soluções possíveis, as quais podem indicar compreensão ou não das abordagens teórico-conceituais a um problema contextualizado e discutido previamente em sala de aula. A esta atividade, Beatriz não entregou sua resposta e, por isso, não será aqui mencionada.

Como já referenciado anteriormente, Renata deixa marcas em seus dizeres que indicam afiliação ao projeto didático do professor, focado na perspectiva dialógica da linguagem. Essas marcas são reforçadas na resposta por ela elaborada à questão dissertativa:

(12) Podemos atribuir **a culpa para instituições que ensinam e formam profissionais**, pois apesar de estar mudando, ainda existe uma concepção de ensino bem ultrapassada, que não permite que o aluno vá além do que está pré-estabelecido. A obrigação de ler e escrever o que está pré-determinado, sem o poder da escolha, não incentiva ninguém. Com essa mudança que já está ocorrendo, com certeza **os novos profissionais** que num futuro muito próximo se formarão, **terão**

**uma visão completamente diferente do ensino do que a de agora.** E, com certeza, se a instituição também estiver nessa atualizada mudança tudo será bem diferente, no ponto de vista de ensinar e aprender. Podemos **contribuir para resolver esse problema incentivando nossos alunos a lerem** de tudo, sem se preocuparem com a bibliografia do autor, o que ele fez ou deixou de fazer, etc. e tal. Podemos **ensinar a partir do que eles mesmos produzem**, assim corrigindo o que se fizer necessário. Podemos **discutir a partir de textos da atualidade**, temas do cotidiano deles, sem se apegar a textos passados, com linguagens passadas, que não desperta **o interesse do aluno** nem em ler, e nem em escrever. (Renata)

Segundo esse depoimento (12), Renata dá provas de sua cumplicidade ativa com valores do Discurso dominante (cf. GEE, 1999), que envolve a formação de professores de línguas. As escolhas discursivas realizadas por ela caracterizam movimentos confirmativos às discussões direcionadas pelo professor – o que enaltece a ocorrência do Discurso reciclado. Este, por sua vez, é usado como forma de confirmação ao posicionamento enunciativo dela (cf. subseções 6.1 e 6.2), orientando-a na utilização da metalinguagem já abordada em discussões prévias com o professor Tiago. Dessas discussões se recuperam dizeres em torno de: a) *instituições que ensinam e formam profissionais*; b) necessária mudança de *visão* destes *novos profissionais* sobre o *ensino* de língua portuguesa; c) propostas possíveis de trabalho com e a partir da leitura diversa – para além das fichas e provas -, que sejam atuais, socialmente situadas, de *interesse do aluno*; d) análise lingüística, a partir de *textos* que os alunos *mesmos produzem*. Os próprios procedimentos do professor, no curso de Letras, são tomados como indicações do que pode ajudar a resolver o problema do baixo rendimento dos alunos no tocante às práticas de leitura e à produção textual. Renata dá indícios de que a questão interDiscursiva é por ela compreendida, quando ressalta a possibilidade de os alunos *lerem de tudo*, a valorização das produções de textos dos alunos, para posterior análise lingüística e a discussão de *textos da atualidade* – enunciados concretos – próprios dos domínios sociais em torno dos alunos.

Quanto a Sandra, seus dizeres reforçam o movimento avaliativo de denúncia à escolarização básica, complementando-os com o argumento da culpa atribuída aos pais:

(13) **Aos pais e professores.** Acho que no ensino fundamental e médio nos sentidos ameaçados pela gramática e pela Língua Portuguesa em si, pela falta de incentivo a leitura, e por **não termos muitos ajustes para produzir nossos próprios textos**. Acho que devemos ser **influenciados pela leitura** em princípio em nossas casas, depois orientados **a ler sempre** em sala de aula, para adquirir hábitos para **ler sempre**. (Sandra)

A posição de Sandra faz lembrar os constantes comentários do professor sobre a não adequação de culpar os professores pela forma de trabalho com a língua, pois se trata de



uma questão histórico-cultural de atuação profissional. Essa observação permite afirmar que o movimento de Sandra é contrastivo a estes comentários do professor. A aluna revela não fazer uso do metac conhecimento advindo das discussões do evento 1 da aula 7 de 2005/1 ou das demais aulas anteriores. Como ela mesma menciona, na tentativa de indicar a falta de conhecimentos sobre o uso da gramática e sobre o funcionamento dos gêneros discursivos, não tem *muitos ajustes para produzir [...]os próprios textos*. A alternativa de resolução do problema, por ela sugerida, dá provas de sua experiência sócio-cultural prévia: não motivação pela leitura. Em virtude disso, sugere que o *incentivo à leitura* seja iniciado *em casa* e continuado *na sala de aula*, com a finalidade de desenvolver uma frequência assídua – *sempre* – de leitura. Sandra parece perceber que a interface de esferas sociais – a familiar e a escolar – pode contribuir para o desenvolvimento de *hábitos* de leitura – argumento este não bem contextualizado nas discussões desenvolvidas em sala. Como afirmam Gee (2001, 2004) e Soares (2002a), as práticas de leitura são sempre socialmente situadas, pois envolvem linguagens sociais específicas, vinculadas a contextos sociais também específicos.

No evento 1 da aula 3 de 2005/2 (cf. exemplo 14 a seguir), os movimentos dialógicos, característicos na constituição letrada de Renata e Sandra, são reforçados, mesmo que o artigo científico em enfoque seja outro, o de Helena Nagamine Brandão, *Gêneros do discurso e ensino*. Em meio às discussões do professor, sobre a intercalação de gêneros, conforme exemplo (7) já apresentado nesta subseção, e em meio às constantes exemplificações sobre a redação de Vestibular, é possível resgatar a concepção estrutural de língua apresentada por Sandra até aquele momento do ano:

(14)

1. **Sandra:** É como o aluno que entra na Administração, por que ele tem que fazer redação, se ele nem vai usar?
2. Pq: Mas vai usar, sim. Essa é uma concepção reducionista da linguagem ainda.
3. **Renata:** Tu podes fazer Física, Química e outros cursos, mas tu vais ter que saber lidar com leitura.
4. P: Em qualquer área irá usar, sim. [...]
5. P: [...] O pré-vestibular tem uma outra concepção: tem que passar o conteúdo e pronto. Mas eu acho que os investimentos têm que recair sobre a graduação, isso é bom pro país. Hoje já está bem mais fácil o acesso à graduação que há dez anos atrás.
6. **Sandra:** Não adianta, educação é questão de dinheiro.
7. P: Quem trabalha com Administração, por exemplo, trabalha com texto, como qualquer outro profissional. Se não souber elaborar um texto, vai precisar pedir pra outro fazer isto. Como vai fazer uma carta? Pode até pedir pra outro fazer, mas vai precisar conferir, ver se está tudo certo.

Em resposta a um comentário meu, questionando a validade de o Vestibular solicitar uma anedota como produção textual escrita, Sandra faz uso de um movimento contrastivo ao

meu dizer. A este movimento de Sandra, e após discordância de minha parte (intervenção 2), Renata reage (intervenção 3), também, com um movimento contrastivo. O professor apóia a minha reação-resposta e a de Renata e defende o investimento na formação de professores em nível de graduação. Este dizer dele (intervensões 4 e 5) desencadeia em Sandra um movimento avaliativo, que é muito recorrente durante todo o ano: *educação é questão de dinheiro*. Uma vez mais, na intervenção (7), o professor responde em discordância ao dizer de Sandra (intervenção 1) e em apoio ao de Renata (intervenção 3), na tentativa de um enquadramento crítico, que desoculta as relações de poder em práticas de letramento, com vistas à expansão das identidades (cf. GEE, 2000a) dos alunos.

Essa seqüência (14), do evento 1, aula 3 de 2005/2, reforça, segundo Goulart (2006), o quanto o papel das interações, dos diálogos entre os participantes, da consideração dos dizeres deles – experiências sócio-culturais prévias -, da proposta de conhecimentos mais elaborados, pertencentes ao Discurso secundário (cf. GEE, 1999), simbolizam aspectos decisivos na constituição letrada dos sujeitos. É neste evento que o professor enfatiza, aos alunos de Letras, o porquê do trabalho ao longo dos anos com a Gramática Normativa nas escolas e o propósito de se desenvolver, no lugar desta orientação de letramento, um trabalho consciente com os gêneros discursivos:

(15) É uma questão cultural, é importante que o aluno entenda que o que ele está aprendendo é bom pra ele, e não só pro futuro, só se ele entrar na universidade, é pra ele viver melhor nesse mundo. (professor Tiago)

Esse dizer (15) do professor Tiago complementa o já-dito na intervenção 7 da seqüência (14), na defesa de que a escola não deve apenas preparar aluno para o *futuro*, mas também *para ele viver melhor nesse mundo*. Combate-se, assim, o caráter de futuridade, muito difundido em propostas pedagógicas, o que pode apagar o compromisso dos professores e das instituições de ensino com práticas significativas, socialmente situadas no contexto atual de vivências dos alunos.

Essas abordagens teórico-conceituais são expandidas no evento 1 da aula 4 de 2005/2, especialmente durante e após explanações do professor, conforme exemplo (1) nesta subseção, sobre a ocorrência de que *os gêneros secundários se formam a partir dos gêneros primários também*. Em exemplificação, expõe que *num romance podem aparecer vários gêneros primários, bate-papo, relato, recado*. Em seguida, o professor explica aos alunos que as práticas de reflexão sobre a linguagem são marcantes nos PCN e na PCSC (cf. seqüência 16 a seguir). Sandra, em virtude da falta de contextualização do professor, quanto à linguagem

especializada usada (cf. COMBER; CORMACK, 1997; GEE, 1999), questiona-o sobre o sentido destas nomenclaturas:

(16)

1. **Sandra:** E o que é PCN?
2. P: Parâmetros curriculares nacionais e PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina. Essa é a base pedagógica no ensino. Tem também a proposta aqui do município que vocês fizeram, né? [referindo-se a mim, que participei da elaboração].
3. Pq: Sim, está em consonância com os PCN e a PCSC.
4. **Renata:** Não podia ser diferente, né?
5. Pq: Sim, se não entraria em contradição. Porque a PCSC e os PCN têm uma mesma vertente teórica.
6. P: Então, esses são documentos norteadores dos trabalhos na escola. Mas se os professores não discutirem isso, se não tiverem alguém que discuta com eles, [...] sobre as práticas de sala de aula, vão ser mais documentos guardados na gaveta.

O movimento metalingüístico de Sandra (intervenção 1), em questionamento ao significado da nomenclatura PCN, é somente desencadeado após minha intervenção na aula, alertando o professor para a possível necessidade de esclarecimento de termos técnico-científicos. Diferentemente, Renata, por iniciativa própria, faz um questionamento (intervenção 4), que marca um movimento confirmativo ao dizer do professor (intervenção 2), e ao meu dizer (intervenção 3). O professor, mais uma vez, procura mostrar, na intervenção 6 que o valor dos documentos oficiais, e suas respectivas abordagens teórico-conceituais, são construídos na discussão *sobre as práticas de sala de aula* e não apenas na posse de tais documentos.

As abordagens sobre a atualidade destes documentos, as quais fazem direcionar um novo olhar sobre o trabalho com a linguagem nas escolas, desencadeiam outros movimentos dialógicos nos sujeitos da pesquisa, segundo a seqüência (17). É válido acrescentar que o motivo da intensa participação das alunas neste evento decorre da ocorrência semanal de apresentação de análise de gêneros, a qual é conduzida por Renata e uma colega, nesta aula 4, de 2005/2, e por Beatriz e Sandra, na aula 5.

(17)

1. A(D): É, a gente ganha tudo prontinho, só fazer naquele esquema certinho.
2. P: Você vê a crônica como é que o esquema de produção, se uma é uma história, outra é em forma de poesias e a outra é em tópicos.
3. **Sandra:** Acho que quanto mais informação a gente tem, mais difícil é de a gente escrever, eu acho assim.
4. P: É, mas não pode ter medo.
5. **Beatriz:** É, então dá umas idéias pra gente.
6. **Renata:** Quando eu escrevo, não penso no que vou escrever, só depois de ter escrito é que vou ver. Se tiver tema predeterminado aí piorou, né. Às vezes vem alguma coisa e aí escrevo, mas não penso antes o que é.

7. P: É, se você der um esquema, vai sair uma crônica, mas aquela historinha engraçada, aquela narração. Existem outros modos. Como ela disse, está cristalizado na nossa cabeça.
8. **Renata:** Ficou petrificada.
9. P: Não significa que o que você teve na escola não sirva pra nada. [refere-se à aluna D – intervenção 1]. De repente você produziu vários textos na escola e nem sabia que era uma crônica. Um artigo, que tinha um comentário. Poesia, bastante. Relatório. Não foi trabalhada a questão do gênero.
10. **Sandra:** Relatório é relatório.
11. **Beatriz:** Relatório pode ser parecido com artigo, não é mesmo?
12. P: Não.
13. **Sandra:** Não é?
14. **Beatriz:** Lembro que a gente tinha que fazer relatório de viagens.
15. P: Você pode fazer por tópicos. Às vezes a empresa tem um modelo e você pode seguir.  
[...]
16. P: O relatório é bem objetivo.
17. **Renata:** Coloca em tópicos, sobre a tua negociação, não tem que encher com muita coisa.
18. **Sandra:** Tem que seguir o mesmo ponto de vista?
19. P: O autor tem que seguir o mesmo ponto de vista, se não vai se contradizer.
20. **Renata:** Mas ele pode ficar neutro, né professor? Ele não pode ir contra aquilo que ele defende, aí ela vai estar se contradizendo.
21. **Beatriz:** No primeiro artigo que a gente escolheu, ele não se posiciona, já no segundo ele dá uma resposta, se posiciona. No primeiro apenas fala de uma pesquisa e no outro é mais crítico. Ele também coloca a 1ª pessoa, penso, concordamos.
22. P: Também usa a 1ª do plural.

Sandra abre essa seqüência do evento 1, aula 4 de 2005/2, com um movimento avaliativo (intervenção 3), resistente à intervenção 2 do professor. Nesta, ele dá um exemplo que explica a natureza relativamente estável dos gêneros discursivos. No entanto, este aspecto não parece ser bem aceito e/ou compreendido por Sandra, a qual afirma *quanto mais informação a gente tem, mais difícil é de a gente escrever*. Este posicionamento é também advindo, como já referido, de discussões polêmicas desenvolvidas durante os Seminários de análise de gêneros, por exemplo, na diferenciação entre crônica e artigo. Conforme já demonstrado, nos dizeres do professor (exemplo 7, da subseção 6.2), *após cada Seminário, os alunos (toda a sala) produziam seus textos, já com uma noção das características do gênero lido/analísado*. Então, o que para o professor simboliza um meio de instrução explícita aos alunos, para Sandra parece ser um elemento complicador, que torna mais complexa a produção escrita de gêneros.

Pode-se levantar a hipótese de que, se Sandra avalia que um número maior de informação dificulta a atividade de produção escrita, é porque sua concepção de trabalho com a língua é de cunho estrutural, a qual impõe a presença de modelos textuais para prosseguir com a escrita ou, como mostrado anteriormente na seqüência (14), quando ela afirma que um aluno de Administração não precisa saber produzir textos. Ainda, sua reação pode, também,

ser sinônimo de estranhamento à linguagem especializada (cf. GEE, 2006) da esfera acadêmica, que requer contextualização em termos de práticas, valores, normas desta comunidade de prática. Por não haver, ainda, a cumplicidade com esta comunidade de prática, repetir ações passadas se torna mais natural, considerando que ela está em Letras há menos de dois semestres. Fica assim, em segundo plano, tentar mudanças, mesmo que com apoio das discussões teórico-conceituais e das ações práticas viabilizadas pelo professor, através de diferenciados eventos de letramento.

Beatriz, na intervenção 5, em movimento confirmativo a Sandra e contrastivo ao professor, solicita *umas idéias*, ou seja, regras, esquemas mais objetivos, capazes de orientá-las na produção escrita de gêneros discursivos próprios da esfera acadêmica. Esta possibilidade de ação, no entanto, vai de encontro ao projeto didático do professor, conforme ele ressalta na intervenção 7 da seqüência (17). A defesa do professor, segundo Gatinho (2004, p. 6) é não engessar os gêneros, não usá-los “como modelo de práticas discursivas, sem, contudo, evidenciar seu caráter dialógico com outros gêneros e sua dinamicidade.”

Renata, na intervenção 6, mesmo antes de o professor se manifestar, realiza um movimento exemplificativo que contradiz a necessidade de regras, esquemas, conforme implicado no dizer de Beatriz. Em seguida, com um movimento confirmativo (intervenção 8) ao dizer do professor, usa de um adjetivo – *petrificada* – para caracterizar a produção de uma crônica, que siga unicamente um esquema textual pré-fixado, que feche a possibilidade de construção heterogênea dos gêneros.

O professor, por sua vez, mostrando perceber que os dizeres de Sandra e Beatriz guardam grande relação com as experiências prévias de escolarização, procura esclarecer novamente a caracterização histórico-cultural de trabalho escolar com os textos. Destaca, na intervenção 9, que a questão dos gêneros não era enfocada na escola, apesar de terem provavelmente lido e produzido gêneros discursivos diversos, como a crônica, o artigo, a poesia e o relatório, os quais foram reduzidos aos tipos textuais apenas.

Sandra, na tentativa de realizar um movimento metalingüístico, na intervenção 10, afirma *relatório é relatório*, parecendo não se convencer que um relatório também seja tão heterogêneo na sua constituição quanto um artigo ou uma crônica.

Beatriz (intervenção 11), diferente do movimento de Sandra, contraria (movimento contrastivo) esta colega, pedindo confirmação ao professor se *relatório pode ser parecido com artigo*. Este dizer se justifica, pois para a aula seguinte, ela e Sandra têm a tarefa de realizar a análise de artigos jornalísticos.

Diante da negativa categórica do professor, na intervenção 12, Sandra imediatamente realiza um movimento indagatório, com o dizer *não é?*, mostrando estar desestabilizada. Beatriz, na intervenção 14, tentando assumir outra posição, que não contrária ao professor, expõe uma marca da escolarização – o fazer *relatório de viagens* – por meio de um movimento exemplificativo. Este a concede mais credibilidade a ela diante do professor e reforça o conhecimento como produtora de relatórios na escolarização básica.

Em seguida, nas intervenções 15 e 16, o professor exemplifica que a estrutura composicional do relatório é também relativamente estável, apesar de este gênero ser *mais objetivo*. Esse dizer do professor instiga Renata, na intervenção 17, a realizar um movimento exemplificativo, advindo de sua experiência de trabalho em uma empresa, que contradiz as manifestações anteriores de Sandra e Beatriz.

Sandra, na mesma conduta anterior de Beatriz, tentando assumir outra posição que não contrária a do professor, faz um movimento indagatório (intervenção 18), *tem que seguir o mesmo ponto de vista?*, que ainda assim acaba denunciando sua não compreensão das discussões e seu não domínio da linguagem especializada. É provável que Sandra quisesse questionar o professor sobre a mesma pessoa do discurso e não se o relatório *tem que seguir o mesmo ponto de vista*.

O professor, então, na intervenção 19, responde contrariamente à pergunta de Sandra. Renata, na intervenção 20, faz um movimento indagatório, em confirmação a esta última resposta do professor. Ela também não utiliza a metalinguagem adequada, pois no lugar de se referir ao uso da 3ª pessoa do singular, para indicar impessoalização do discurso, questiona: *mas ele pode ficar neutro, né professor?*

Mesmo antes de o professor dar qualquer resposta, Beatriz, demonstra ter compreendido a tentativa de elaboração de Sandra, na intervenção 18. Realiza, por conseguinte, um movimento confirmativo (intervenção 21) à colega Sandra, afirmando a não ocorrência da mesma pessoa do discurso em dois artigos do mesmo autor. A inserção desse dizer de Beatriz retrata a escolha dela, com Sandra, dos artigos para o Seminário de análise de gêneros. Ainda, simboliza uma forma de defesa, uma reação-resposta antecipada à avaliação do professor, quanto ao aspecto pessoa do discurso, na apresentação oral de análise do gênero artigo jornalístico.

O professor, na intervenção 22, ainda que não compreendendo muito bem os dizeres de Beatriz, já que ela nada havia mencionado sobre as escolhas para o Seminário, confirma a possibilidade de ocorrência da 1ª pessoa do plural em artigos jornalísticos e não apenas a marca de impessoalização do discurso, como tentou se expressar Renata na intervenção 20.

Esse grande número de intervenções (de 1 a 22), na seqüência (17), comprova o quanto pode ser produtiva a aprendizagem colaborativa (cf. BENSON et al., 1994), quando o professor instiga os alunos a assumirem o papel de produtores do conhecimento e não apenas de receptores. Por conseguinte, diferentes movimentos dialógicos vão ocorrendo, os quais vão se constituindo na relação professor-alunos e/ou alunos-alunos. Estes sujeitos vão, paulatinamente, realizando descobertas e externando-as nas interações de sala de aula.

Ainda, essas interações indicam o quanto é decisivo o discurso pedagógico do professor (cf. HALL, 2002) para ajudar os alunos na compreensão sobre o funcionamento das práticas de letramento acadêmico, especialmente em Eventos interDiscursivos. Como se acompanhou na seqüência (17), nas intervenções 2, 7 e 9, o professor procura ajudar os alunos, por meio do enquadramento crítico, na compreensão destas práticas.

No entanto, nas intervenções 15, 19 e 22, mesmo na tentativa de ajudar os alunos, estes parecem não compreender, com muita clareza, a intenção específica dele com tais explicações. Isso decorre, em grande medida, conforme Comber e Cormack (1997), do entendimento dos alunos sobre o funcionamento da esfera acadêmica, sobre quais práticas contam como um bom trabalho neste dado domínio de letramento e sobre como estas estão relacionadas às práticas trazidas por eles à universidade. Ainda, a falta de maiores esclarecimentos nas explicitações teórico-conceituais do professor, em 15, 19 e 22, também contribui para tais incompreensões dos alunos.

A constante instrução explícita do professor, sobre o funcionamento das esferas acadêmica e escolar e sobre a interface entre elas, é visível quando o professor alerta os alunos, no evento 2, aula 5 de 2005/2, sobre compreensão necessária de características que distingam gêneros discursivos e tipos textuais. Expõe a eles que, na condição de alunos de Letras, conforme exemplo (6) desta subseção, *precisam ter discernimento para a produção textual*. Como se vê na seqüência (18) a seguir, o professor aproveita uma produção escrita da aluna Sandra, para explicar a plasticidade dos gêneros. Aproveita porque compreende a sala de aula como um lugar social e cultural onde práticas particulares contam como um bom trabalho.

(18)

1. P: Alguém fez aí um texto que serve tanto pra artigo, quanto pra crônica.

2. **Sandra:** Fui eu, agora eu não sei o que é.

3. P: É porque não tem uma forma definida, tá entendendo? Quem escreveu, fez de tal forma que pode ser artigo ou crônica. Pode ser artigo se for publicado na seção de opinião. E vai ser crônica se for publicado na seção da crônica. Mas não é qualquer texto que acontece isso daí. Tem que observar também os aspectos lingüísticos, os vocábulos. É uma forma de saber se o texto é um ou outro.

4. **Renata:** Professor, o Marcuschi fala, né, se muda o suporte, por exemplo, se um artigo científico for publicado no jornal ele deixa de ser científico, o que eu entendi é isso, será?
5. P: Ele dá um exemplo, né. É que o gênero, quando muda o suporte, já é outro gênero.
6. **Renata:** Sendo mesmo gênero?
7. A(E): Então tem que olhar só o suporte?
8. P: Só que eles às vezes publicam como uma crônica e não é. Vocês sabem que é, mas o jornal usa como uma crônica e parece um artigo.
9. **Sandra:** Eu achei que era um artigo.
10. P: Eu vou pela ironia, se a ironia é muito forte, é crônica. Agora se o cara diz, eu quero publicar lá na seção de opinião, então é artigo. Lá o suporte vai caracterizar como artigo.
11. **Renata:** Aquele artigo *A birra do piercing* também é bastante irônico, né?
12. P: Sim. Depende o ponto de vista.

Sandra, por se sentir avaliada pelo professor, exposta diante dos colegas, realiza um movimento contrastivo (intervenção 2) ao dizer dele, revelando-se confusa sobre a nomeação do gênero por ela produzido. O professor (intervenção 3) tenta acalmá-la, mostrando que essa dúvida é compatível com a caracterização plástica do gênero, o qual *não tem uma forma definida*.

Renata, por sua vez, faz uso de um recurso comum na esfera acadêmica - um argumento de autoridade - em confirmação aos dizeres do professor e de forma a apoiar Sandra. Assim, Renata, por meio de um movimento metalingüístico e um indagatório (intervenção 4), aproveita explicações de Marcuschi, autor do artigo científico em debate, *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, para expor sua compreensão sobre o assunto, através do metaconhecimento pertinente à temática, e pedir confirmação ao professor. É apoiada pelo professor na intervenção 5. Porém, mesmo com este apoio, ela insiste em repetir o movimento indagatório (intervenção 6), pois demonstra estar um tanto confusa, como Sandra (intervenção 2).

Essas ações de indagação e de oposição, respectivamente por Renata e Sandra, aos dizeres do professor, na sequência 18, indicam a não explicitação precisa ou segura por parte deste profissional sobre a caracterização dos gêneros artigo e crônica. Mesmo que se conceba, segundo a teoria dos gêneros discursivos, que estes não têm formas fixas, que podem apresentar características mais ou menos estáveis, não justifica a condução persistente de uma tal polêmica com os gêneros, que inviabilize a construção de sentidos por parte das alunas. **Um motivo que elucida esta ocorrência, que se faz emergir dos dados, mesmo sem ter sido proposto como análise nesta tese, é que o professor, por estar se constituindo também sujeito letrado na esfera acadêmica, pode apresentar conflitos, quanto aos aspectos discursivos e relacionais (cf. COMBER, 2006), com e em torno dos gêneros**



**discursivos.** As interações com os alunos, por sua vez, podem não ser, em situações específicas como a da sequência 18, auxiliadoras de uma prática emancipatória no uso do metaconhecimento da língua. Por consequência, tendem a instigar indagações diversas e/ou silêncios por parte dos alunos, em forma de reação-resposta à não acomodação e compreensão em eventos de letramento acadêmico.

Esses movimentos indagatórios e contrastivos, de Renata e Sandra, impulsionam outra aluna, na intervenção 7, a simplificar as discussões em torno do gênero, quando questiona *então tem que olhar só o suporte?* Esta pergunta é exemplo de uma tentativa por elaborar, usar o metaconhecimento que explica o funcionamento do artigo e/ou da crônica. Como referiu o professor, na intervenção 3, vários são os *aspectos* que determinam a constituição de um gênero e não *só* um, como o *suporte*. A referência às escolhas de empresas jornalísticas, nas intervenções 8 e 10, é o caminho usado por ele para reforçar seu posicionamento, suas explicações em torno da natureza heterogênea dos gêneros discursivos. Sandra, então, volta a repetir, na intervenção 9, o movimento contrastivo ao professor, devido à polêmica instaurada entre crônica e artigo. O resgate de um artigo jornalístico já discutido em sala de aula é realizado por Renata que, por meio deste movimento exemplificativo/indagatório (intervenção 11), mostra sua parcial compreensão do assunto. Esta intervenção de Renata também elucida um aspecto bastante recorrente nas aulas de Letras: o pedido de confirmação de dizeres, de pontos de vista dos alunos, ao professor, considerando que este detém as respostas, o conhecimento legitimado como o correto, o aceitável na esfera acadêmica. Neste caso da sequência 18 e, como se verá na 19, por se tratar do uso de uma linguagem mais especializada, ainda não dominada pelos alunos em discussões específicas, desencadeia este movimento indagatório que coloca o professor na posição do que detém o saber e expõe aos alunos.

Segundo essas intervenções da sequência (18), há mais propensão de Sandra se manifestar em eventos em que é feita análise lingüística de alguma produção, especialmente após a experiência de elaborar seus próprios exemplares de gêneros. A relação entre atividades produzidas na esfera acadêmica/escolar e a avaliação é muito forte na constituição letrada desta aluna, o que a faz ter uma reação-resposta antecipada a qualquer comentário avaliativo do professor.

Esse evento 2, da aula 5 de 2005/2, a exemplo das intervenções 4 e 11 de Renata (sequência 18), abre oportunidades para as alunas – sujeitos da pesquisa – fazerem uso da metalinguagem, a fim de explicar conceitos e/ou o funcionamento da linguagem nos textos em análise, mesmo que em meio a alguns conflitos de compreensão. A sequência seguinte,

pertencente a este mesmo evento, ilustra as intervenções de Renata, Beatriz e Sandra sobre esses aspectos.

(19)

1. P: Se falar tipo textual não é gênero. Gênero é gênero, tipo é tipo.
2. A(L): Então gênero textual não pode ser tipo textual, né?
3. **Beatriz:** Então não existem gêneros dissertativos, mas tipos dissertativos.
4. P: Tipos dissertativos, exatamente. Em qualquer gênero, eles podem aparecer.
5. **Renata:** Professor, então essas designações teóricas ali, elas só aparecem dentro dos gêneros, né? Não posso dizer gênero de argumentação, de descrição, de narração, são tipos, né?
6. P: Pode até usar, desde que você souber do que está falando. Nem sempre a nomenclatura é tudo. Mas saber que é um gênero, que se construiu socialmente, historicamente com seqüências textuais, tipos textuais. Olhem ali [apontando para o artigo de Marcuschi], tipo textual é [professor lê parte do artigo]. Seqüências lingüísticas ou de enunciados não são textos empíricos.
7. **Sandra:** Meu, professor, essa linguagem é difícil de entender.
8. P: É uma linguagem.

A tentativa de adequação conceitual, após dizeres de vários alunos da sala, é realizada com sucesso por Beatriz, com um movimento metalingüístico, na intervenção 3. Em consequência, ela é apoiada pelo professor, na intervenção 4, o que estimula Renata a pedir confirmação de seu entendimento sobre o assunto, por meio de um movimento indagatório, na intervenção 5.

O uso da metalinguagem, nos dizeres de Beatriz e de Renata, constitui as intervenções de ambas, uma vez que o professor, representando a esfera acadêmica, valoriza o uso adequado do metaconhecimento. Conforme expõe Gee (1999), a capacidade de os alunos fazerem uso do letramento crítico passa pela utilização e domínio da metalinguagem, que é capaz de auxiliá-los a compreender, analisar e criticar Discursos primários e/ou secundários. O caminho inicial, como já comentado nesta subseção, pode ser perfeitamente o uso do Discurso reciclado, que auxilia os alunos a manipular Discursos dominantes, como esses enfocados nos Eventos interDiscursivos em análise.

Sandra (intervenção 7), diferentemente, de Renata e Beatriz, opta por realizar um movimento avaliativo, em resistência à linguagem especializada (metalinguagem), usada para debater o artigo científico. No entanto, a intervenção 6 do professor é explícita o bastante para marcar o valor do uso desta linguagem: *Nem sempre a nomenclatura é tudo. Mas saber que é um gênero, que se construiu socialmente, historicamente com seqüências textuais, tipos textuais.* Ainda, na intervenção 8, em resposta a Sandra, ele esclarece que *é uma linguagem*, ou seja, aquela que caracteriza as discussões na esfera acadêmica.

Embora o professor conteste a oposição marcada por Sandra e tente explicitar o uso do metaconhecimento pertinente às teorias de gêneros discursivos e textuais, faltam precisões e esclarecimentos capazes de elucidar a compreensão de Sandra e mesmo de outras alunas. Como já afirmado, o professor vai se constituindo sujeito letrado – um professor no curso de Letras –, já que é sua primeira experiência nesta posição, durante sua trajetória profissional. Ser professor na Educação Básica e no Ensino Superior é diferente: há formas próprias de uso da linguagem, crenças, objetivos pedagógicos e exigências particulares quanto ao perfil de alunos que se quer formar.

Com essas considerações sobre o professor, depreende-se que o dizer de Sandra, *professor, essa linguagem é difícil de entender*, na intervenção 7, é símbolo da reação-resposta de dúvida, de incompreensão de muitos alunos de Letras frente ao metaconhecimento não explicitado de maneira adequada e/ou suficiente pelo professor em determinados eventos. Esta ocorrência não significa que não há aprendizagem definitiva. Reforça a possibilidade de que outros eventos de letramento sejam os espaços de (re)contextualização dos sentidos, pelos alunos, no sentido de se assumirem *insiders* na esfera acadêmica.

Dessa forma, o professor, de maneira recorrente, insiste nas discussões acadêmico-científicas, em torno da teoria dos gêneros discursivos, e na interface com outras esferas sociais, a fim de dar suporte aos alunos em atividades do curso de Letras, bem como para apoiá-los em decisões e ações como professores no ensino de línguas na Educação Básica.

As alunas **Renata, Beatriz e Sandra**, por sua vez, apresentam **reações-respostas ativas diversas**, muitas das quais diferentes entre si, **que as particularizam** e que vão delineando a constituição letrada singular de cada uma delas na esfera acadêmica. Estas reações-respostas estão situadas nos Eventos interDiscursivos em função da relação delas com o(s) outro(s) e com o conteúdo temático em debate nas aulas. Em resumo aos movimentos dialógicos mais recorrentes destas alunas, que as individualizam, algumas considerações fecham esta subseção 6.3.1.

**Renata** realiza continuamente movimentos confirmativos ao projeto didático do professor, bem como movimentos avaliativos, indagatórios e exemplificativos no sentido de expandir sua compreensão acerca da natureza e do funcionamento dos gêneros, do ensino-aprendizagem em língua portuguesa e dos motivos de escolhas didáticas de professores dela na escolarização básica. Esta aluna apóia as colegas, nas discussões interDiscursivas em sala de aula, quando os dizeres delas estão em concordância com manifestações prévias aceitas pelo professor. Renata também se opõe a essas colegas, por movimentos contrastivos, quando não concorda com elas, expondo seu ponto de vista, mesmo sem esperar pela aprovação ou

orientação do professor Tiago em muitas ocasiões. Esses movimentos são indicadores de uma autonomia de ação, do interesse por participar das discussões teórico-conceituais, e do comprometimento com atividades propostas em Letras, como a leitura prévia dos artigos científicos indicados pelo professor.

**Beatriz** faz uso de vários movimentos avaliativos que mostram denúncia à escolarização básica, contrastivos ou resistentes a alguns procedimentos do projeto didático do professor. O diferencial dessa aluna é que, à medida que percebe a não validade em apenas denunciar a crise do letramento, ou o não resultado em ir contra o projeto didático do professor, têm *insights* dos fatos, muitas vezes com apoio do metac conhecimento, que a auxilia a melhor manipular os Discursos dominantes. Passa, então, a realizar mais movimentos indagatórios, exemplificativos, metalingüísticos e confirmativos ao trabalho do professor em Letras. Essas ações podem ser artifícios temporários, do Discurso reciclado, para ela se fazer presente e ativa na esfera acadêmica, como também podem ser recursos encontrados por ela na medida em que vai desenvolvendo a cumplicidade ativa com os valores da esfera acadêmica. Relevante é, então, a tentativa de Beatriz em agir diferentemente, com vistas a ter benefícios na sua atuação na esfera acadêmica.

**Sandra**, ao longo dos Eventos interDiscursivos, realiza constantes movimentos avaliativos, contrastivos, indagatórios ao projeto didático do professor, que mostram resistência, denúncia à escolarização básica, não abertura para discussões polêmicas, preferência por regras e esquemas capazes de a auxiliar, mais objetivamente, nas atividades na esfera acadêmica. Quando se percebe não apoiada pelos dizeres do professor e das colegas, tenta, então, usar o Discurso reciclado, particularmente falas advindas destas colegas ou algumas expressões proferidas pelo professor. No entanto, são muito passageiros estes movimentos confirmativos e, quase sempre, sem adequação no uso da metalinguagem acadêmico-científica. Um motivo relevante pode ser o não comprometimento dela com a leitura dos artigos científicos, da não presença atenta em sala às discussões teórico-conceituais, uma vez que ela mesma afirmava não compreender a funcionalidade de tais atividades e externava a não afinidade pela leitura, por *ter caído de pára-quedas em Letras*.

Portanto, as discussões com e em torno dos Eventos interDiscursivos contribuem para que se efetivem análises, na subseção 6.3.2, com e em torno dos Eventos identitários, uma vez que o desafio lançado pelo professor a estas alunas, no sentido de assumirem a identidade de professoras, é ação intensa e marcante na condução das aulas.

### 6.3.2 Eventos identitários

Um papel social fortemente assumido pelos alunos de Letras, conforme já exposto na seção 4 desta tese, é o ser professor. Este papel, em específico, é o foco motivador desta subseção, uma vez que, em 2005, foram desencadeados vários Eventos identitários nas aulas, os quais motivaram os alunos de Letras a assumirem ou desempenharem a identidade profissional de professor(a).

Em 2005/1, os Eventos identitários foram mais recorrentes que em 2005/2, totalizando dez eventos. Neste período inicial do ano, o professor estava introduzindo seu projeto didático aos alunos, apoiado na perspectiva dialógica da linguagem, e justificando a validade deste à formação acadêmica em Letras e escolar na Educação Básica. Em 2005/2, apesar da constante menção do professor ao trabalho dialógico, com gêneros discursivos, na esfera escolar, um evento foi caracterizado, segundo conceituação nesta tese, como identitário. Nessa fase, os Eventos reflexivo-transformativos foram mais intensos, conforme se discutirá na subseção 6.3.3.

Para proceder com as análises dos Eventos identitários, são enfocados cinco eventos de 2005/1 (aulas 4, 5, 9, 10 e 13), dando destaque aos das aulas 5 (evento 2), 9 (evento 4) e 13 (evento 2). Nos eventos destas três aulas, respectivamente, são realizadas: análise de um artigo de aluno do Ensino Fundamental, análise de atividades de livro didático em Língua Portuguesa e apresentação, pelos alunos de Letras, de atividades didáticas por eles elaboradas. Quanto a 2005/2, um evento, da aula 5, passa a integrar as análises: um comentário crítico, por parte dos alunos, sobre como proceder com um trabalho apoiado nos gêneros discursivos na escola. Auxiliam, também, depoimentos escritos dos sujeitos da pesquisa, na aula 1 de 2005/2, que dão pistas da identidade assumida por eles como professor(es).

Para reafirmar a conceituação já apresentada, **Eventos identitários** são os que posicionam os alunos como *insiders* em práticas acadêmico-escolares de trabalho. Esses eventos realçam a posição socialmente situada de professor, que impulsiona os alunos a se assumirem produtores de conhecimentos, habilitando-os a responder a várias propostas de trabalho com apoio do conhecimento desenvolvido na esfera acadêmica. É valorizado o uso da linguagem especializada, contextualizada em domínios acadêmico-escolares de letramento. Representam, também, formas de marcação de poder aos alunos, em virtude da posição socialmente assumida e pelo uso das linguagens sociais, características destes domínios de letramento.

Três tipos de intervenção dos participantes da pesquisa (professor e alunos) caracterizam os Eventos identitários: a) referência do professor sobre a responsabilidade dos alunos de Letras como professores de língua portuguesa; b) explicitação do professor sobre o perfil de aluno almejado em Letras e na Educação Básica; c) a consciência dos alunos de Letras sobre as necessidades de ação e/ou aprendizagens frente às responsabilidades indicadas pelo professor.

Esses três aspectos situam os alunos de Letras como co-responsáveis no processo de ensino-aprendizagem no domínio acadêmico, fazendo ocorrer uma convergência de papéis sociais: ao mesmo tempo em que são alunos neste curso de graduação, abrem-se oportunidades para desenvolver a identidade profissional, segundo Comber (2006).

Depreendem-se, das ações do professor Tiago, dois objetivos que explicam a condução dos Eventos identitários: a) desenvolver nos alunos de Letras o metaconhecimento, ou o uso da linguagem especializada, para que tenham mais subsídios ao tomarem decisões acadêmico-escolares e na defesa destas; b) subsidiar estes alunos na construção de um projeto didático (atividades de sala de aula) compatível com a perspectiva dialógica da linguagem, a fim de não apenas reproduzirem as experiências anteriores com a língua-sistema.

O evento 1, da aula 5 de 2005/1, anterior ao Evento identitário de análise de um artigo de aluno do Ensino Fundamental, exemplifica o interesse da aluna Renata pela forma adequada de atuação como professora, bem como a referência do professor Tiago sobre a responsabilidade dos alunos de Letras como professores.

(1)

1. **Renata:** Então, assim, numa prova pra um aluno, se pedir pra escrever uma frase no modo imperativo, e ele escrever isso [um questionamento de teor impositivo] eu vou ter que considerar, não pela gramática, mas no uso sim?

2. P: Dá uma boa discussão na sala. **O professor deve fazer essa reflexão** na sala de aula. O Geraldi chama isso **de ação epilingüística**, epi quer dizer que está em torno, em volta. E se um aluno colocar isso, muitos professores colocam errado o que o aluno escrever, mas tá errado pela gramática, **pelo uso da linguagem** não. [...] O aluno perguntou, você aproveita a aula e discute. É na dúvida que vai se ensinando a gramática pro aluno, com outra terminologia, é claro. Não precisa dizer que é substantivo abstrato, pode até falar, mas **quem mais tem que saber é o professor**. Precisa saber que é um sentimento, e não exatamente um substantivo abstrato. Pode dizer, na gramática é substantivo abstrato, mas na linguagem é um sentimento. Bakhtin, fala que não são palavras que pronunciamos, ele se refere à letra, sílaba e palavra, no sentido de palavra escrita, mas enunciados. Isso é a linguagem. **Linguagem não é estudar só o sistema da língua**. Então é isso que ele criticava na época que ele escreveu. Outra coisa, a palavra no outro sentido, no discurso, exemplo Maria. Pode ser o quê? Pode ser a nossa vizinha, pode ser até uma forma de denegrir alguém.

O movimento indagatório de Renata ao professor, na intervenção 1, confirma a disposição dela por aprender, por se fazer presente neste contexto social em específico, segundo Boiarsky (2003). Como reforça esta autora, a determinação e o comprometimento da aluna auxiliam no sucesso das orientações de letramento em sala de aula. Isso se comprova na reação-resposta ativa do professor Tiago (intervenção 2), ao apontar como um professor pode/deve proceder diante da simulação contextual explicitada por Renata: *deve fazer essa reflexão na sala de aula*.

Esse profissional, a cada afirmação, vai envolvendo os alunos em uma prática situada e significativa (cf. THE NEW LONDON GROUP, 2000), fazendo-os assumir o papel de professor. Um exemplo forte está presente na seguinte asserção: *o aluno perguntou, você aproveita a aula e discute*. A valorização à dúvida do aluno, ao procedimento dialógico da discussão são marcas de que o trabalho pode ser conduzido através do *uso da linguagem*. Como suporte a estas explanações, o professor se utiliza da metalinguagem, presente em Geraldi e Bakhtin, para indicar *como* conduzir *essa reflexão*, ou seja, usa de argumentos de autoridade que apóiam o seu projeto didático em Letras e ações que conduz na Educação Básica. Concomitantemente, torna-se explícita a responsabilidade dos alunos como professores: *é na dúvida que vai se ensinando a gramática pro aluno, com outra terminologia é claro [...] quem mais tem que saber é o professor*. Estas indicações comprovam o que Benson et al. (1994) expõem: não basta apenas saber e reproduzir conteúdos conceituais, usar nomenclaturas. É preciso refletir sobre o processo de aprendizado, valorizar experiências de cada um, ter confiança nas próprias vozes, ensinar aos alunos, assim como estes ensinam aos professores.

Outra referência pelo professor Tiago sobre a responsabilidade dos alunos de Letras como professores é comprovada na abertura do evento 4, aula 9 de 2005/1 – análise de atividade de livro didático.

(2) Cada texto tem mais ou menos sua estabilidade. Depois tem a questão da textualidade, que nós estamos falando um pouco hoje. Tem também a questão gramatical, os aspectos gramaticais. Na verdade, tudo isso **deve ser trabalhado de maneira integrada**.

A defesa por realizar um trabalho integrado, que leve em conta as questões discursiva, textual e gramatical, é constante nas intervenções do professor. Este, para além de fazer referência aos benefícios de um trabalho desta natureza, apresenta seqüências didáticas com o resumo, conforme Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), que orientam e exemplificam o seu projeto didático.

Assim, tornam-se mais situadas contextualmente as explicitações do professor sobre o perfil de aluno almejado em Letras, conforme exemplo (3), e na Educação Básica, exemplo (4):

(3) Quero que vocês terminem essa disciplina **sabendo quando se tá falando do gênero, da textualidade, da gramática**. E o que é gramática. (aula 8, 2005/1)

(4) Não sei se eles obedecem mais ou no Ensino Médio já estão mais críticos, ou não aceitam sugestões porque estão perto de entrar na universidade. Ficam relutando pra reescrever os textos. Alguns procuram a gente, mas outros não aceitam. Mas isso por quê? Porque desde o prezinho, desde a primeira série, desde a quarta, ou desde a quinta oitava séries não foram habituados. A **análise lingüística** tem que ser feita desde o prezinho. Por quê? Pro aluno se habituar, quando o aluno chega no Ensino Médio, ele mesmo vai fazer a revisão. **Ele vai ter certa autonomia pra reescrever os textos**. O professor só orienta. O Geraldi fala na **reflexão sobre a linguagem**. Vamos falar sobre isso também. (aula 4, 2005/2)

Com essas intervenções em (3) e (4), tanto no 1º quanto no 2º semestre letivo de 2005, o professor evidencia, conforme Geraldi (1997), que o sujeito letrado se constitui continuamente na interação com os outros e no uso da linguagem. Tanto alunos de Letras, quanto alunos da Educação Básica precisam desenvolver *autonomia* no trabalho com a linguagem, a fim de que tenham mais credibilidade, auto-confiança e independência de ações na leitura, produção escrita e *análise lingüística*. Para isso, a sistematicidade de aprendizagem, orientada na direção da flexibilidade e do aprofundamento, do *prezinho* ao *Ensino Médio* e durante a graduação, são imprescindíveis, na voz do professor. Dizeres deste profissional, na aula 13 de 2005/1, ao expor como trabalhar questões gramaticais na Educação Básica, também reforçam esse posicionamento discursivo apresentado em (3) e (4):

(5) Se a criança for induzida a fazer reflexão no dia-a-dia da escola, e não só uma vez por mês ou no semestre, a criança consegue **fazer reflexões**, é só encaminhar. Os alunos perguntavam pra mim, como se escreve essa palavra? Eu entregava o dicionário pra eles procurarem. Me chamavam de chato, mas depois foram aprendendo. [...] Se você mandar pegar o dicionário, você tem que explicar como é pra usar. Porque o dicionário não tem só o significado das palavras, o que mais apresenta? [...] Então, o que eu quero **dizer não é que o professor não vai dar nenhuma dica**. Não é isso. O que eu falei, **é uma situação de muito tempo**. Assim, é. **Se durante a aula, a criança vai perguntando e o professor vai respondendo tudo, o que vai acontecer com essa criança?** Daqui a pouco, o professor não vai estar no lado dela, ela não sabe. (aula 13, 2005/1)

Com essa intervenção (5), o professor tenta elucidar aos alunos: mesmo na tentativa de desenvolver um processo dialógico em sala de aula, o professor e os alunos não podem descartar a ocorrência de conflitos, dúvidas e questionamentos no processo de ensino-aprendizagem. Como defende o professor Tiago, é essencial aos professores uma postura



coerente com a base teórico-metodológica de trabalho adotada, a fim de conduzir os alunos às *reflexões* com a linguagem, mesmo que isso demande  *muito tempo*.

A essas defesas do professor, está subjacente um perfil de sujeitos “que tenham responsabilidade proativa para resolver problemas de verdade ou para se sentirem realmente engajados nas instituições” (GEE, 2000a, p. 48). O objetivo da formação escolar ou universitária, nestes termos, é o desenvolvimento da inteligência estratégica e reflexiva. Este tipo de formação, segundo Boiarsky, Hagemann e Burdan (2003), caracteriza a construção consciente, reflexiva e crítica do conhecimento nos pressupostos do letramento crítico.

Conforme se verifica com os exemplos de (1) a (5), os Eventos identitários estimulam os alunos a se assumir professores. O professor Tiago, por meio do enquadramento crítico, desafia-os a se inserir em práticas situadas, compatíveis com o contexto educacional da escolarização básica. Ele apresenta exemplificações de práticas de letramento neste contexto e realiza, também, simulações de outras práticas que simbolizam o que está sendo ensinado. Ainda, aproveita as discussões realizadas nos Eventos interDiscursivos para conduzir os Eventos identitários, provando aos alunos que para ser professor são necessários, como expõe Comber (2006), muitos recursos teóricos sobre pedagogia, aprendizagem e cultura, bem como oportunidades para desenvolver uma identidade profissional associada a repertórios de práticas sociais, que sejam constantemente revisadas.

Esse constante esforço do professor, na direção de uma prática situada e significativa com a linguagem, desencadeia, ao longo das aulas em Letras, movimentos dialógicos diversos nos alunos, como a adesão a este projeto didático e/ou o engajamento desconfortável a esta nova prática. O motivo se dá, conforme Gee (1999), em decorrência de *quem* esses alunos são esperados a ser neste novo Discurso e *quem* eles são até aquele momento. Para melhor visualização e discussão dos movimentos dialógicos mais característicos nos Eventos identitários, apresentam-se, a seguir, algumas seqüências e análises de eventos de letramento acadêmico.

No evento 1, aula 4 de 2005/1, inicia-se a análise lingüística do artigo *A fome* (cf. apêndice L), de uma aluna do Ensino Fundamental. Alguns elementos do gênero discursivo são abordados (autor do texto, conteúdo temático, reação-resposta do autor, vozes do discurso, linguagem em uso), conforme exemplifica a seqüência abaixo:

(6)

1. P: A Fome, o que será que é? Quem fala no texto? O primeiro parágrafo aí [“A fome atinge a maior parte da população brasileira. O Brasil joga muitos alimentos fora, enquanto muitas pessoas estão morrendo da fome”], quem fala aquilo ali, de onde saiu?

2. A(E): Jornal Nacional
3. P: Jornal Nacional fala aquilo ali todo dia. Uma revista... a gente sempre houve isso daí.  
[...]
4. P: Então tem outras falas ali dentro do texto. Nós reagimos a essa informação. Então essa reação pode ser bem vista ou não. A televisão consegue fazer bem isso. A gíria, uma palavra diferente, um cacuete, nas novelas.
5. **Beatriz:** Agora na novela também tem um que diz “copiou” e meu pai perguntou o que era aquilo. E expliquei pra ele que é “entendeu”.  
[...]
6. P: Voltando ao texto, o que vocês acham que é? Quem escreveu foi uma menina de 13 anos.
7. **Renata:** Dá pra ver que é uma adolescente.
8. P: O que eu queria que vocês percebessem é que quem escreve não é uma pessoa física, tá representando um grupo social. É, por exemplo, um jornalista que tá escrevendo, tá entendendo? É o diretório acadêmico que tá escrevendo isso daí, não o aluno somente que assinou. A fala daqui é do diretório e não dele [referindo-se a outro artigo de jornal acadêmico]. Então digamos que isso daí também é um ponto de vista, um artigo.  
[...]
9. P: Se eu tivesse entregue um outro texto sobre a fome, se eu pedi um artigo e ele entregou um poema, o que você iria fazer? Aceita ou não?
10. A: Pedi pra fazer de novo.
11. **Beatriz:** Ia dizer que tava muito bom, mas ia pedir pra fazer de novo.
12. P: É tem que cuidar como fala, se não a criança nunca mais vai escrever. Vamos ver o que a criança tá querendo dizer.

Uma das perguntas do professor, que abre essa seqüência (6), *de onde saiu?*, é rapidamente respondida por uma aluna (intervenção 2), pois caracteriza um procedimento já utilizado por ele, como na aula 2 de 2005/1. Nessa aula, o mesmo questionamento provocou certa resistência e incômodo em certos alunos, por não compreenderem o que realmente o professor esperava como resposta (cf. COMBER; CORMACK, 1997), como indica o dizer de Sandra: *A gente não sabe, dá pra falar?*. Por se tornarem sistemáticas as perguntas em torno dos gêneros em análise, os alunos passam, aula após aula, a utilizar mais movimentos confirmativos e exemplificativos aos dizeres do professor, muitas vezes com apoio do Discurso reciclado (cf. GEE, 1999), a exemplo das intervenções 2 e 5 neste evento 1 da aula 4 de 2005/1.

A orientação do professor, na intervenção 4, quanto ao processo de inserção de vozes, característico no artigo, que mescla a voz do autor e vozes advindas de outros domínios sociais, como a televisão (a mídia), é determinante para desencadear em Beatriz (intervenção 5) um movimento exemplificativo, também proveniente da mídia televisiva. Em seguida, o professor questiona os alunos (intervenção 6) sobre o gênero discursivo do texto em análise, em vista destas caracterizações já explicitadas. Fornece uma pista a mais – *quem escreveu foi uma menina de 13 anos*. Uma resposta em específico não é fornecida pelos alunos de Letras.

Renata, por sua vez, realiza um movimento confirmativo (intervenção 7) ao professor, apenas repetindo o dizer anterior em (6), sobre a pessoa física e não o autor do texto.

Em observância a não resposta ou não compreensão dos alunos, o professor faz uso de outra exemplificação (intervenção 8), com artigo do meio acadêmico, para esclarecer quem é o autor do texto e informar o gênero em discussão. Ainda, dando destaque à posição dos alunos, como atuais e/ou futuros professores da Educação Básica, simula um contexto, na intervenção 9, que simboliza o que está sendo ensinado. Beatriz, em repetição a um dizer de algum aluno da classe (intervenção 10), realiza um movimento avaliativo, na intervenção 11, que valoriza a ação do aluno do Ensino Fundamental, em distanciamento ao discurso da crise do letramento.

O professor, em acréscimo, na intervenção 12, chama atenção: *tem que cuidar como fala, se não a criança nunca mais vai escrever*. Esta observação aos alunos de Letras indica que o trabalho de ensinar abarca diferentes aspectos (cf. COMBER, 2006), como o discursivo. Este pressupõe cuidado de mostrar *o quê e como* dizer algo aos alunos, a fim de que seja dado espaço para pensar, ouvir e indagar, ao mesmo tempo em que instruções explícitas os suportem na condução da reescrita – *do fazer de novo*.

Dessa forma, por meio de uma atividade inicial de análise de texto – artigo – de uma aluna de 7ª série, o professor consegue mobilizar a atenção dos alunos sobre elementos do gênero, bem como sobre a reação pedagógica frente a uma possível produção inadequada ao gênero. Estes encaminhamentos auxiliam os alunos de Letras a valorizar e avaliar o trabalho de produção escrita realizado no Ensino Fundamental.

Como continuidade a esta atividade de análise do artigo *A fome*, o professor conduz o evento 2 da aula 5 de 2005/1. Neste, alguns questionamentos já feitos são recuperados e outras informações são acrescentadas.

(7)

1. P: Que texto é esse?

2. A(Sa): Um artigo.

3. P: O gênero então é um artigo. O artigo é muito interessante. É um dos textos em que o autor se posiciona, coloca seu ponto de vista, toma uma posição a partir do que outros falaram, do que se leu, do que se viu, se ouviu. Isso vai ser usado pra fundamentação do texto. Quem escreveu esse texto?

4. **Sandra**: Uma menina de 13 anos

5. P: Mas ela falou em nome de alguém. Dos adolescentes? Será que ela se portou como uma adolescente? [silêncio] Qual é o assunto? O tema que envolve o texto? [silêncio] Então eu acho que o autor, essa pessoa que escreve, se posiciona no lugar das pessoas que se incomodam com o problema da fome. Não seria exatamente uma adolescente.

6. **Sandra**: Então quem é que escreve?

7. P: Representa o grupo dos jovens, pessoas que se incomodam, tanto crianças como adolescentes. Qual é o objetivo ao escrever isso aí? Chamar atenção, duvidar, questionar? Chamar atenção de quem?

8. **Beatriz:** De quem tá se interessando, porque ali no final ela escreve “Dê valor ao que você possui”.

9. P: A intenção discursiva do autor é, então, criticar isso [...] O que é que gerou esse texto? Esse texto é uma reação a algo que aconteceu. O que levou a criança a escrever isso daí? [...] Então, alguém aqui já disse pra quem tá se dirigindo. Pra aqueles que desperdiçam. É claro, é uma adolescente, pode até ser que ela não tinha noção de que era um artigo, mas não era só pro professor.

10. A(Sa): Um desabafo.

11. **Beatriz:** Tá professor, mas eu acho que essa criança não escreveu pensando em alguém, alguém ia ler, sei lá, ela escreveu o que ela acha sobre a fome, ela não tinha um objetivo de produzir alguma coisa pra alguém ler.

12. **Renata:** Mas mesmo assim, ela teve a intenção de chamar a atenção.

13. P: É esse trabalho que eles fazem pra um outro aluno ler, eles fazem uma troca de textos, um colega entrega pro outro, levam pra casa, os pais lêem. Se a escola tem *site*, pode botar no *site* da escola. Quando a gente escreve, é bom pensar em quem vai ler. Se eu pedir uma crônica, vocês produzem pensando em quem? No professor Tiago ou vai ser publicado lá no jornal do DCE? Então, não é bom escrever pensando no professor. Mesmo que não seja publicado, não pode só pensar no professor.

O professor dá entrada nessa seqüência (7), referente ao evento 2 da aula 5 de 2005/1, explicitando o porquê do trabalho com artigo no Ensino Fundamental, conforme se comprova na intervenção 3. Reforça questões já feitas na aula anterior, o que motiva Sandra, na intervenção 4, a realizar um movimento confirmativo a informações já proferidas naquela aula. Mesmo assim, Sandra não é apoiada completamente pelo professor, o qual opta por detalhar as discussões já iniciadas.

Ele faz uso de um procedimento muito recorrente no ano: quando a temática é nova aos alunos, muitas questões, em conjunto, são lançadas a eles, os quais, por desconhecimento do funcionamento da situação, ficam em silêncio, como se acompanha na intervenção 5. Em consequência, a resposta provém do professor, uma vez que os alunos se sentem *outsiders* na situação enunciativa.

Em virtude de o professor fazer uma afirmação que desqualifica, em parte, o dizer de Sandra (intervenção 4), esta reage de forma resistente a ele, com um movimento contrastivo, questionando-o (intervenção 6): *então quem é que escreve?*, o que retrata incompreensão, contestação aos procedimentos do professor ou falta de atenção a uma informação já trazida previamente por ele. O professor, em resposta a ela, na intervenção 7, volta a repetir explicações da aula 4 e ainda lança perguntas que motivam Beatriz a se manifestar, com um movimento confirmativo a ele na intervenção 8. Ela aproveita uma parte do texto em análise para sustentar seu dizer. Esse movimento, no entanto, muda posteriormente, como se vê na intervenção 11, quando ela realiza um movimento contrastivo

ao dizer do professor: *pode até ser que ela não tinha noção de que era um artigo, mas não era só pro professor* (intervenção 9). O depoimento de Beatriz, na intervenção 11, *eu acho que essa criança não escreveu pensando em alguém [...] ela não tinha um objetivo de produzir alguma coisa pra alguém ler*, marca a concepção de produção escrita na escolarização básica, focada como exercício avaliativo e não como uma atividade interlocutiva.

Apesar de o professor contextualizar a linguagem acadêmica empregada, como na intervenção 9 e nos dizeres anteriores, em termos de práticas, valores, normas e convenções da comunidade discursiva que utiliza a abordagem dialógica da linguagem como suporte de trabalho e análises em sala de aula, a compreensão dos alunos nem sempre é confirmativa e imediata, podendo levar algum tempo para fazer sentido a eles.

Renata, por sua vez, faz uso de um movimento confirmativo ao professor e contrastivo à colega Beatriz, na intervenção 12. Aproveita uma expressão já usada pelo professor na intervenção 7, *chamar a atenção de quem?*, para construir sua resposta: *mas mesmo assim, ela teve a intenção de chamar a atenção*. Com este uso, mais uma vez, reforça-se o Discurso reciclado como estratégia para se inserir nas discussões dos Eventos identitários, uma vez que muitos enfoques são novos aos alunos.

Como fechamento do evento da sequência (7), o professor justifica por que defende a produção não direcionada à figura dele, mas a outros interlocutores reais, capazes de interagir para além da nota. Exemplifica o procedimento realizado por ele na Educação Básica – *eles fazem para um outro aluno ler, eles fazem uma troca de textos, um colega entrega pro outro, levam pra casa, os pais lêem*. Com esta exemplificação, o professor, mais uma vez, dá provas da instrução explícita conduzida por ele no curso de Letras, paralelamente ao letramento crítico, que orienta os alunos a melhor compreenderem o funcionamento do Discurso dominante acadêmico-escolar e a se assumirem *insiders* neste Discurso. Assim, com apoio de intervenções ativas no processo de construção de sentidos, professor e alunos abrem caminhos para realização de tarefas mais complexas, significativas e situadas socialmente.

Essas intervenções podem ser comprovadas quando da análise de atividade de livro didático do Ensino Fundamental, no evento 4 da aula 9 de 2005/1.

(8)

1. P: É muito perigoso uma pessoa que não dá aula pra criança propor atividades no livro didático. As crianças têm relatado que não entendem o que se pede. É uma linguagem não muito acessível. Muitas crianças já perceberam isso dali. Não que não saibam ler, mas o modo, o estilo.

Na tira, “o papagaio e o pássaro menor”. Por que, no 3º quadrinho, ele afirma “Eu sou um sabiá”?

2. **Sandra:** Mas já tem a resposta.

3. P: É, o livro é do professor.

“Porque sendo um papagaio ele repete o que os outros dizem”. Tem alguma dificuldade pra responder isso?

4. A: Não.

5. P: Não, né. É óbvio que o papagaio repete tudo o que os outros falam. Não é isso? Parece uma pergunta que não precisava nem ser feita. Estão percebendo o tipo de questão que se coloca pra criança? É pra aula entupitiva. Pode comentar com a criança, o título tem relação com o texto.

Vejam na 2: “Na frase a seguir, há duas orações, delimitadas pela vírgula.” Qual a diferença entre frase e oração na gramática? [silêncio na sala!]

6. **Beatriz:** Professor, acho que é tudo a mesma coisa, frase, oração, enunciado.

7. P: Uma boa dúvida pra vocês procurarem. Alguém tem gramática aí?

8. **Renata:** Tem.

9. P: Inclusive, sempre tragam a gramática. Olhem ali na gramática.

10. **Beatriz:** Em qual parte?

11. P: No índice

12. **Beatriz:** [ri] Não sei nem olhar o índice.

13. P: Olha em sintaxe. Quando fala em frase, oração... Fonologia vai cuidar até a sílaba, morfologia, até a palavra, sintaxe vai passar pra frase e oração. Em resumo é isso.

“Na frase a seguir, há duas orações, delimitadas pela vírgula.” Isso é da 6ª série. “Delimitadas”. Vocês acham que uma criança da 6ª série vai compreender, 10 ou 11 anos? Isso é uma coisa que o professor vai ter que explicar. “Identifique o sujeito e o predicado de cada uma.” “Identifique o verbo de ligação de cada uma”. Cada uma, o quê? Oração, né.

“Identifique a função sintática de “um papagaio e um sabiá”. Vocês sabem responder isso daí?

14. A: Não.

15. P: E isso é pedido para alunos de 6ª e 7ª séries.

16. A(V): É esse livro que eles tão usando?

17. P: É.

18. **Renata:** Eu achei aqui frase e oração.

19. **Sandra:** O que é que é?

20. **Renata:** [lê na gramática] Frase é todo enunciado lingüístico de sentido completo que pode estabelecer comunicação. Para que haja frase, a presença de verbo não é obrigatória. [lê exemplos]

Oração: é o enunciado que se organiza ao redor de um verbo. Uma oração pode ou não ter sentido completo.

21. P: Então, pra ser oração, é preciso ter um verbo. E pra ser uma frase necessariamente não precisa ter um verbo. Em conclusão: uma oração vai ser sempre uma frase, mas não o contrário.

“Eu não sou um papagaio, eu sou um sabiá.” Em primeiro lugar, a criança nem vai olhar na tira.

22. **Sandra:** Tá, mas tão seguindo este livro didático?

23. P: Não sei, espero que não. Se é aquele que segue, vai mandar fazer.

“Eu não sou papagaio” – qual é o sujeito?

24. A: Eu.

25. P: O resto é predicado.

Isso é aula de gramática. Cadê o texto? O autor deixou o texto do lado e pegou um pedaço do texto pra explorar a gramática. Verbo de ligação. Quais são os verbos de ligação? É ser, estar, continuar...

26. **Beatriz:** [canta uma musiquinha com os verbos de ligação].

27. P: É, ela teve uma professora que ensinou musiquinhas.

A análise de uma atividade de livro didático, como se acompanha com esta sequência (8), foi desencadeada pelo professor uma aula antes (aula 9) de ele propor aos

alunos de Letras (aula 10) a produção de uma atividade didática para a Educação Básica. Dessa forma, muitas das discussões, das instruções explícitas (cf. THE NEW LONDON GROUP, 2000), presentes nesta sequência, vêm dar suporte para as escolhas posteriores dos alunos na execução da tarefa de produção.

O professor Tiago, ao longo das análises com os alunos, procura apontar o que julga de inadequado na atividade do livro didático, em vista de seu posicionamento de trabalho com a língua-discurso e não apenas com a língua-sistema. Como comprovação, ele contesta, na intervenção 25, *isso é aula de gramática*, e lança a indagação *cadê o texto?*.

Implicitamente, na intervenção 1, o professor alerta os alunos de Letras sobre a necessidade de se conhecer e saber usar o livro didático, já que *as crianças têm relatado que não entendem o que se pede*. Lança vários questionamentos (intervenção 3, 5, 13, 23, 25), que instigam os alunos a realizarem alguma avaliação sobre a validade e eficácia da atividade a um trabalho de reflexão com a linguagem. Propõe a simulação de um contexto de sala de aula, como se os alunos de Letras fossem os sujeitos requeridos a responder tais perguntas da atividade didática. Esse procedimento desencadeia nos alunos, de forma unânime, a adesão às intervenções dele e a contestação ao livro didático. Ao sugerir, nas intervenções 7 e 9, a busca de informações na Gramática, comprova utilizar do mesmo procedimento direcionado por ele na Educação Básica, como já exposto no exemplo 5 desta subseção: *Se durante a aula, a criança vai perguntando e o professor vai respondendo tudo, o que vai acontecer com essa criança? Daqui a pouco, o professor não vai estar no lado dela, ela não sabe*. Merece destaque a este dizer do professor, um aspecto não explicitado por ele: o relacional (cf. COMBER, 2006). A forma de conduzir os alunos, com ou sem instruções explícitas, sobre como proceder com a ação de investigar temas, que o professor não queira responder por completo, é decisiva para impulsioná-los ou para fazê-los não agir diante da resposta do professor.

Com atenção à sequência 8, as intervenções e a elaboração didática do professor desencadeiam nos sujeitos da pesquisa, de forma predominante, movimentos dialógicos contrastivos e confirmativos, que vão indicando a construção gradativa de pontos de vista acerca do livro didático.

Renata se insere nas discussões através de movimentos confirmativos, como se observa nas intervenções 8, 18 e 20, quando afirma possuir uma Gramática e lê conceitos referentes à frase e à oração, conforme sugestão feita pelo professor, diante da ocorrência na atividade em análise. Essas intervenções de Renata concedem a ela maior legitimidade como aluna de Letras, pois possui e faz uso de um objeto textual julgado de valor e essencial a esse

curso de graduação. Ainda, atende a um pedido e indicação do professor, em aulas anteriores do semestre, para que todos do curso portassem uma Gramática durante as aulas. Logo, possuir um objeto como este possibilita a Renata se sentir e agir como uma *insider* no Discurso dominante acadêmico. Como expõe Gee (2001, p. 719, tradução nossa), “um Discurso integra modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos [...] com a finalidade de ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas.”

Beatriz, em reforço a depoimentos anteriores, expõe resistência à Gramática Normativa através de movimentos contrastivos aos dizeres do professor, como nas intervenções 6 e 12. Segundo a exposição na subseção 6.1, Beatriz afirma em relação ao enfoque gramatical: *nunca me dei bem, só tirava nota pra passar sem exame que era pra não ter de estudar a tal gramática*. Em virtude de assumir esse posicionamento contrastivo à *gramática*, revela, também, não compreensão do funcionamento deste objeto textual, pois expõe não *sei nem olhar o índice*. O professor, em apoio, profere uma longa fala, na intervenção 13, pois faz da dúvida de Beatriz uma orientação e um esclarecimento sobre a organização central da Gramática Normativa a todos os alunos de Letras. Como exemplificação (movimento exemplificativo) de Beatriz, de sua experiência não socialmente situada com a Gramática, na Educação Básica, na intervenção 26, canta uma pequena música que comprova a memorização de verbos de ligação, já citados pelo professor na intervenção anterior. Dessa forma, mesmo mostrando ter uma Gramática em mãos (intervenção 10) e tentando encontrar a distinção entre frase, oração e período (intervenção 12), Beatriz prefere se abster das discussões seguintes, em repulsa *a tal gramática*.

Sandra, diferentemente de Renata e Beatriz, não dá provas de possuir uma Gramática, como se observa na intervenção 19 (mesmo que na entrevista de 2006 afirme ter comprado uma Gramática com Beatriz), quando realiza um movimento indagatório, *o que é que é?*, que indica espera por alguma resposta de Renata (intervenção 18). O não-saber da aluna sobre a distinção entre frase, oração e período, que também se evidencia nesta intervenção 19, realça o que ela afirma na aula 1 de 2005/1 (subseção 6.1): *sobre gramática, acho que tenho muito a aprender, pois gosto, porém não me recordo muito do que aprendi*. Apesar de reconhecer que tem muito a aprender, neste caso, conforme Boiarsky (2003), faltam disposição e comprometimento por parte desta aluna para caracterizar o processo de aprendizagem colaborativa entre professor e alunos.

No tocante ao livro didático, Sandra revela não compreender seu funcionamento, particularmente quanto ao livro do professor. A esse respeito, na intervenção 2, com um



movimento constrastivo à pergunta do professor (intervenção 1), afirma, com certa indignação: *mas já tem a resposta*. Em outra ocasião, na intervenção 22, na tentativa de mostrar adesão ao posicionamento instaurado pelo professor frente ao livro didático, realiza um movimento indagatório: *Tá, mas tão seguindo este livro didático?* Porém, este movimento simboliza apenas uma repetição à intervenção 16 de uma colega de classe – *É esse livro que eles tão usando?* - quando o professor já havia respondido em afirmação a uma pergunta na intervenção 17. Portanto, mais plausível que afirmar que Sandra não sabe responder ou se portar na situação enunciativa de análise de livro didático, é reconhecer sua condição letrada já discutida nas subseções 6.1 e 6.2. Nestas, há dizeres desta aluna que expõem o não ou pouco contato com livros didáticos, a não opção primeira pelo curso de Letras, a não recordação do estudo gramatical, entre outros aspectos. Assim, parece ser muito inicial o contato desta aluna com a análise de um material didático, especialmente inserida em um enquadramento crítico, como mostra a orientação de letramento do professor. A essas observações, são compatíveis e pertinentes abordagens de Goulart (2006, p. 458): “a condição letrada é pressuposta como intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão.”

Na percepção da necessidade de oportunizar, ainda mais, aos alunos de Letras, contato com o discurso pedagógico, com objetos textuais capazes de implementar ações na Educação Básica, o professor Tiago propõe a produção de atividades didáticas destinadas a este nível de ensino. Assim, desafia estes alunos a saírem do papel de avaliadores de livros didáticos, de alunos aprendizes em Letras, para assumirem o papel de professores, que necessitam fazer escolhas didáticas, ou de co-responsáveis pelo ensino-aprendizagem em Letras. No evento 5, aula 10 de 2005/1, ele expõe esta tarefa aos alunos e reações-respostas destes surgem em seguida:

(9)

1. P: A gente critica, mas criticar é fácil, difícil é fazer como deveria ser feito. Gostaria que vocês se reunissem em grupos. **Como o professor vai desenvolver uma atividade, a partir desses critérios** aqui [gênero, textualidade, gramática – principalmente aspectos fonológicos], que **levem o aluno a fazer reflexões**, tanto em relação à gramática, à leitura e produção de textos. Que tipos de atividades poderia se desenvolver? **É uma atividade didática que vocês vão elaborar** pra depois **ser aplicada na sala de aula. Eu vou aplicar pra vocês. Não precisa ser uma coisa complexa**. Vamos supor, uma atividade para uma ou duas aulas: atividade de leitura e produção. Vocês acham que conseguem? Imaginem com esses textos que têm aí. [refere-se aos textos provenientes das análises de atividades de livro didático]. **Vejam o que o livro didático explorou em cima da tira.**

[...]

2. P: **Vocês têm que dominar aquele conteúdo que vão passar ao aluno.** Sobre acentuação gráfica, pode explorar a leitura do texto e o que mais? Não pode ficar só na acentuação. **Escolham um tema gramatical, mas não só isso.** Primeiro o grupo tem que pensar em o quê? O que da gramática pode ser explorado? Que tipo de atividade posso fazer para que o aluno possa entender o texto? Não é complicado!
3. A: Não, não é!
4. **Sandra:** Pro senhor que tem experiência!
5. P: O que é que vem por primeiro?
6. A(C): Leitura e interpretação.
7. P: Tem que pensar pra que nível é essa atividade.

De acordo com esta sequência (9), observa-se como o professor, nas intervenções 1 e 2, torna explícito aos alunos que o discurso do *déficit*, da crise do letramento é cômodo como argumento no contexto acadêmico-escolar; difícil é optar por ações capazes de auxiliar os alunos no processo de construção de conhecimentos. Além desta referência valorativa, outros elementos constituem a fala do professor, em apoio às instruções para a elaboração de uma atividade didática: a) referência ao gênero a ser produzido; b) critérios para produção da tarefa; c) textos que podem ser usados para compor a atividade; d) passos da tarefa, que se estendem às intervenções 5 e 7; e) um exemplo de atividade com o item *acentuação*; f) alerta para não focar apenas a língua-sistema, como se analisou com o gênero *tira*, na aula 9; g) natureza da atividade – que leve o aluno a *fazer reflexões*; h) apoio, motivação aos alunos, informando não ser necessária *uma coisa complexa*; i) presença de interlocutores reais à atividade, uma vez que o professor propõe *aplicar em sala de aula*.

Essas ações auxiliaadoras do professor Tiago dão suporte para que os alunos possam melhor conduzir a tarefa proposta. Elas se estendem às aulas seguintes, quando o professor destina tempo para acompanhar a produção nos grupos e para sugerir encaminhamentos junto deles. Julgam-se positivas estas ações do professor, pois mostra uma outra face do trabalho em sala de aula, distante da imposição aos alunos frente à produção de um gênero nunca antes elaborado, como contestam Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005).

Essa elaboração de atividade didática abre a possibilidade aos alunos de compreenderem o papel da teoria para a prática, porque são desafiados a simular uma situação corrente no contexto escolar. Assim, como já lembrado por Carvalho, Silva e Moraes (2006), ao mostrarem os benefícios das auto-avaliações em Letras, o aluno não está fadado a seguir apenas instruções prontas, acabadas, preencher um espaço em branco no papel. Ele tem a oportunidade de se comprometer com suas escolhas, pois revela, assume e reflete sobre seu papel social de professor.

Como prova de que os alunos são levados a refletir, a fazer escolhas para a elaboração da atividade didática, Sandra, na intervenção 4, reage com um movimento

contrastivo ao professor, não concordando com a afirmação dele: *não é complicado!* Mesmo havendo certa mobilização dos alunos diante de uma nova proposta de trabalho, eles se reúnem, empenham-se durante as aulas 10, 11 e 12, tornando pública a atividade de cada grupo na aula 13 de 2005/1, como se apresenta e se discute nas seqüências (10) e (11).

As orientações prévias do professor, como as da aula 9, durante a análise de atividade de livro didático, são, de certa forma, (re)contextualizadas pelos alunos na elaboração das atividades didáticas. Mesmo que muitas escolhas dos alunos representem a ocorrência do Discurso reciclado, por fazerem uso de nomenclaturas adotadas pelo professor, procedimentos sugeridos por ele durante explicações prévias funcionam, ao mesmo tempo, como suportes, exemplos para a construção da tarefa voltada à Educação Básica.

De acordo com a seqüência 10, em que Sandra e duas colegas expõem o resultado final da atividade, verifica-se, na voz de Sandra (intervenção 4), movimentos confirmativos às orientações anteriores do professor:

(10) Apresentação de Sandra e duas colegas

1. A (L): Nosso trabalho, o que a gente pegou é interpretação de texto. [aluna lê na folha]

Artigo retirado de uma notícia, responder as questões avaliativas.

2. P: Tem as questões ali?

3. A(L): O texto que a gente pegou é “A reconstituição do mercado interno”.

Uma das questões é pra identificar o gênero do texto, conforme a gente estudou. [Aluna lê rapidamente o objetivo do trabalho, voltado para o Ensino Médio.]

4. **Sandra:** A primeira questão é: qual o objetivo central do texto – que é apresentar os fatos [...]. Tem, assim, expressões que aparecem no texto. Tem assim é, que tipo de discurso esse texto se inicia. Esses “a” a gente destacou com cores diferentes e eles vão ter que classificar como artigo, preposição.

5. P: Resumindo tudo o que vocês falaram, começa por onde, pelo o quê?

6. A(L): Do texto, da interpretação do texto. Perguntas. Depois é pra analisar as palavras.

7. P: Mais alguma coisa a falar?

8. A(L): Não.

9. P: Vocês têm alguma pergunta a fazer? Eu acho que esse tipo de apresentação é bom, pra vocês se mexerem um pouco do lugar, descontraírem e mostrar o que estão produzindo.

Segundo a intervenção de Sandra neste evento, a questão de *interpretação* é que abre as discussões com os alunos e pertence à dimensão social, conforme a teoria dos gêneros discursivos, e não à dimensão gramatical. Somente, posteriormente, é dada atenção à parte de gramática. Estas escolhas são coerentes com o posicionamento do professor, o qual contesta o trabalho de leitura realizado como pretexto para abordar, unicamente aspectos gramaticais, como apresentado nas seqüências 8 e 9.

Por ser uma primeira atividade didática elaborada pelas alunas em 2005, observa-se, ainda, o uso inadequado de certas nomenclaturas, como na intervenção 4 de Sandra. Nesta, ela

expõe que solicita aos alunos *que tipo de discurso esse texto se inicia*. Pelas aulas anteriores conduzidas pelo professor, em nenhum momento foi utilizado este tipo de expressão. Logo, não fica explícito a *o quê*, em exato, o grupo se refere quando menciona *tipo de discurso*. Mesmo assim, o professor se mostra satisfeito com a apresentação, por confirmar que a porta de entrada da atividade não é o enfoque gramatical. Destaca, também, a importância desta iniciativa de trabalho, com a elaboração de atividade didática, pois instiga os alunos a se assumirem produtores de conhecimento e a mostrarem *o que estão produzindo*.

Da mesma forma que a dimensão social é privilegiada como ponto de partida pelo grupo de Sandra, o grupo de Renata e Beatriz também assim se posiciona, como manifesta Renata na sua intervenção 4:

(11) Apresentação de Renata, Beatriz e duas colegas

1. A(Ca): A atividade consiste em análise e compreensão do texto pré-determinada “Vale a pena pagar para ver”, incluindo um pouco de gramática.

2. **Renata:** Colocar em retroprojektor, mas primeiro entregar cópias para os alunos, o texto.

3. **Beatriz:** A gente entrega e faz uma leitura com os alunos, né. Então vou ler o texto “Sempre vale a pena pagar para ver” – uma crônica de jornal. [Beatriz lê o texto].

4. **Renata:** A gente ia perguntar qual texto que é: dando opções – se é um artigo, uma anedota, uma resenha. Tem que justificar a resposta. Depois íamos perguntar se eles concordam com o título do texto, vendo a resposta de cada um. Depois identificariam os elementos do texto: quem fala, o quê, quando acontece, como acontece, por que acontece. Isso seria uma compreensão de texto. Depois teria mais uma: na sua opinião, quais os objetivos do texto. Depois: analise o texto e identifique os pronomes, os artigos e conjunções - entraríamos na parte gramatical. Por fim pediríamos para que produzissem alguma coisa, isso pra entregar.

5. A(Ca): Concluímos que, com a aplicação do trabalho desenvolvido ajudaremos o aluno na compreensão de textos, incentivando-o em suas produções e mostrando que podemos aprender a gramática sem ficarmos bitolados nela o tempo todo, que estudando e analisando os textos conseguimos incluí-la sem maiores problemas.

6. P: Levaria umas três aulas?

7. **Renata:** Três a quatro aulas.

8. **Beatriz:** O texto eles fazem em casa, a gente corrige depois em sala de aula. Pode até deixar pro aluno fazer em casa, como tarefa.

9. P: Esse é um texto que vale pra qualquer época, não tem uma referência histórica.

Esse grupo de alunas, incluindo Renata e Beatriz, realiza, de forma mais elaborada e explicativa que o grupo anterior, movimentos confirmativos às orientações prévias do professor. Diversos são os aspectos que comprovam estes movimentos: a) gênero a que pertence o texto; b) relação do título com o texto (cf. intervenção 5 do professor na sequência 8); c) elementos do texto (dimensão verbal); d) parte gramatical; e) referência das alunas de Letras ao benefício da atividade para os alunos envolvidos: *mostrando que podemos aprender*

*a gramática sem ficarmos bitolados nela o tempo todo, que estudando e analisando os textos conseguimos incluí-la sem maiores problemas;* f) a duração da atividade – três a quatro aulas.

Em relação à produção escrita, como indicam Renata e Beatriz, parece não haver ainda clareza quanto à necessidade de instruções explícitas para melhor apoiar os alunos. Na voz de Renata (intervenção 4) *pediríamos para que produzissem alguma coisa*, e Beatriz acrescenta, na intervenção 8: *o texto eles fazem em casa, a gente corrige depois em sala de aula*. No entanto, no início da apresentação (intervenção 1), propõem-se a desenvolver *atividade de análise e compreensão de texto*. Optam, de outra forma, por fechar a atividade, sugerindo produção escrita, sem maiores esclarecimentos, já que era uma das sugestões indicadas pelo professor na aula 10 (seqüência 9).

Mesmo diante dessa parcial coerência de escolhas das alunas, o professor as apóia, como se percebe na intervenção 9, quando elogia o texto proposto para leitura e análise. De maneira semelhante, o professor se posiciona diante da apresentação do grupo de Sandra, também intervenção 9 (seqüência 10). Esta reação-resposta do professor comprova que ele valoriza como um bom trabalho (cf. COMBER; CORMACK, 1997) a iniciativa destes sujeitos por adotar como objeto de trabalho o gênero discursivo e não apenas a gramática. Esta, apesar de não ser enfocada como ponto central das atividades, mostra-se ainda como um desafio, se o caminho é a reflexão, pois, nas intervenções das alunas, apenas se observa menção às classificações normativas.

Não se pode ocultar que esse mesmo desafio é dado ao professor Tiago ao longo de 2005, nas aulas do curso de Letras. Os motivos podem ter relação com a questão tempo, segundo palavras dele em depoimento escrito. Também com a compreensão gradativa e/ou lenta dos alunos, resistente, em muitos casos, no tocante a certos aspectos da dimensão social e verbal dos gêneros, o que dificultava o aprofundamento de aspectos da ordem lingüístico-gramatical.

A busca por implementar este trabalho discursivo com os gêneros, por conseguinte, vai sendo direcionado pelo professor nas aulas de 2005/2, como será exposto a seguir com outras propostas de Eventos identitários aos alunos de Letras, fazendo-os assumir o papel de professores da Educação Básica.

Na aula inicial de 2005/2, o professor, em caráter diagnóstico, solicita aos alunos que respondam por escrito três questões dissertativas, que permitem implicação explícita dos autores (cf. CARVALHO; SILVA; MORAES, 2006). Uma delas assim se apresenta: *o que pode ser feito para melhorar essas práticas [de leitura e produção textual na escola] por parte do governo e da escola: alunos, professores, corpo pedagógico?* Este questionamento

faz com que os alunos assumam a identidade de professor, pois o olhar se dirige à Educação Básica. De posse apenas das respostas de Renata e Beatriz, e não de Sandra, apresentam-se os respectivos dizeres e posteriores análises.

Segundo Renata (exemplo 12), através de movimentos avaliativo à proposta e confirmativo a vários dizeres do professor, os quais já mostrados nos exemplos de 1 a 5 nesta subseção, aponta que decisivo é o interesse, o comprometimento *de cada um* para agir com mais eficácia e qualidade no ensino.

(12) Acho também que **a atitude deve partir de cada um**, pois se não houver interesse, vontade não conseguiremos chegar a lugar algum, e principalmente não conseguiremos contagiar quem quer que seja, nem mesmo **nossos futuros alunos**. Bem, **a ajuda do governo não seria nada mal**, se equipasse melhor as escolas e não fizesse com que os professores entulhem a cabeça dos alunos com um turbilhão de informações que no futuro não servirão para muitas coisas. (Renata)

Uma marca da posição assumida por Renata como professora é no uso da expressão *nossos futuros alunos*. Nesta condição, destaca a importância do papel do governo. No entanto, faz uso da forma lingüística condicional – *não **seria** nada mal, se **equipasse** [...] e não **fizesse** [...] no futuro não servirão para muitas coisas* – para ressaltar a não ocorrência de ações que ela julga como essenciais: formação qualificada de professores e disposição de materiais didáticos nas escolas.

Beatriz (exemplo 13), de forma semelhante, expõe seu ponto de vista sobre o que é necessário para melhorar as práticas de leitura e produção textual na escola.

(13) Essa é a pergunta que me fazem a mais de 15 anos e eu sempre enchi folhas falando sobre o governo e de seus projetos. **Hoje eu sei que não é só isso que basta. O que precisa é de REVOLUÇÃO**, no Brasil inteiro em todos os setores. É necessário o apoio do governo, das famílias, das escolas e professores **para ensinar de um jeito diferente os alunos de hoje e amanhã**. O velho método de pedir para os alunos decorarem para a prova, mostra seus erros quando se faz uma pergunta mais elaborada onde o aluno precise relacionar para responder, e no final diz: Eu lembro que alguém falou sobre isso, mas não sei nada, não me lembro. (Beatriz)

Como se acompanha com este depoimento (13) de Beatriz, ela mesma expõe um movimento contrastivo a sua posição prévia de aluna de Letras, afirmando que hoje *eu sei que não é só isso que basta*. Este dizer dela também simboliza um movimento confirmativo às orientações de letramento do professor Tiago. Este, através de propostas visando ao uso do letramento crítico, instigou os alunos, durante 2005/1, a desvendar muitas relações de poder (cf. STREET, 2003) subjacentes ao funcionamento do contexto escolar.

Ainda sobre o depoimento (13), Beatriz revela contestação ao sistema autoritário de ensino, caracterizando-o como *velho método de pedir para os alunos decorarem para a prova*. Ela sugere comprometimento de todos os setores, para que ocorra a nomeada *revolução*. No entanto, não especifica como deve ocorrer essa *revolução*, nem mesmo especifica os setores que devem ser revolucionados. Da mesma forma, propõe o *ensinar de um jeito diferente os alunos de hoje e amanhã*, mas não indica como. Mesmo sem essas especificações, a aluna deixa pistas de que, na posição de professora da Educação Básica, atuará de forma a não reproduzir *o velho método*, mas tentar mudanças.

Com o intuito de intensificar essas reflexões, em torno do trabalho escolar com a língua, especialmente com os gêneros discursivos, o professor propõe, na aula 5 de 2005/2, a produção de um comentário crítico, como se verifica nos seguintes dizeres:

(14) Então, eu queria que vocês, a partir de agora, **fizessem aquela reflexão** que não deu pra fazer na aula passada. **Como é que a escola pode realizar um trabalho com os gêneros do discurso?** São sugestões, como vocês pensam isso daí com relação à escola. Como o professor pode articular a leitura à produção de textos, trabalhando com os gêneros? Em que o conhecimento sobre gêneros pode contribuir para as atividades didático-pedagógicas na escola? Na prática, como faz em sala de aula. **Por exemplo**, como o professor vai trabalhar o artigo com os alunos? Se o professor não conhece o que é o artigo, se não leu, não conhece como é que ele vai trabalhar? Qualquer texto, como é que ele vai trabalhar, sem conhecer um pouco desse gênero? Esse é um dos princípios em sala de aula: **conhecer o gênero para depois trabalhar com os alunos**, porque os alunos também vão percebendo características dos textos que ele tá lendo na sala de aula. Quero que vocês **tenham fazer esses comentários, sobre discussões que já fizemos até hoje**. Então que gênero eu tô pedindo pra vocês? **Comentário**. Principalmente, com relação ao texto da Brandão, que fala sobre gênero do discurso. Agora **não se preocupem com a questão conceitual**, eu fiz algumas perguntas pra vocês e eu **acho que vocês já estão tendo uma compreensão melhor**. O que é o gênero? O que eu não queria é que vocês confundissem com tipo textual. Podem se reunir em dois ou três.

As instruções dadas pelo professor para a produção do comentário crítico guardam semelhanças com as realizadas para elaboração da atividade didática, na aula 10 de 2005/1. Isso ajuda os alunos a melhor conduzir a tarefa proposta, pois já compreendem o que conta como um bom trabalho (cf. COMBER; CORMACK, 1997) nas aulas deste professor.

Essencialmente, com estas orientações em (14), os alunos são levados a simular um contexto escolar de trabalho com os gêneros discursivos, a realizar *reflexões* que estabeleçam elos entre a teoria abordada em Letras e a prática de sala de aula na Educação Básica.

Sugere o professor que os argumentos, advindos de um artigo científico em debate, sejam considerados como forma de apoiar a produção do comentário crítico e como forma de exercitarem o uso da linguagem especializada e contextualizada em domínios acadêmico-

escolares. Esse procedimento dá indícios do posterior uso do Discurso reciclado pelos alunos, pois é situado como uma ferramenta necessária capaz de provar a compreensão ativa deles, ou não, em relação às orientações de letramento do professor durante o ano.

Mesmo diante dessa proposta, o professor ressalta aos alunos que *não se preocupem com a questão conceitual*, uma vez que defende a não suficiência em reproduzir conceitos e nomenclaturas, sem compreenderem o sentido dos construtos teóricos em discussão.

É nítido, também, que o professor cria estratégias para apoiar os alunos, para dar maior credibilidade à produção deles, especialmente ao afirmar que: *acho que vocês já estão tendo uma compreensão melhor*. Posicionar-se dessa forma representa o reconhecimento deste profissional pelo processo gradativo de aprendizagem dos alunos em Letras, o qual vai sendo implementado aula após aula e que contribui para expandir a constituição letrada de cada um destes alunos.

Com o propósito, então, de analisar e discutir brevemente as reações-respostas dos sujeitos da pesquisa a esta proposta de produção do gênero comentário crítico, apresentam-se os dizeres deles a seguir. É importante destacar que, conforme já explicitado na subseção 5.5 desta tese, as produções das alunas são tratadas como reações-respostas aos elos anteriores da situação enunciativa (o já-dito) e/ou aos elos posteriores (o pós-dito).

Segundo o depoimento de Renata (exemplo 15), em parceria com mais três colegas da classe, coerente é a posição delas, no papel de professoras, com o projeto didático desenvolvido pelo professor Tiago. Essa posição autoriza afirmar a ocorrência de movimentos confirmativos, em vários aspectos, como: a) domínio de gêneros discursivos pelos alunos ao adentrarem na escola; b) necessidade de a escola expandir o uso destes gêneros; c) diversidade de gêneros na sociedade, a qual pode ser aproveitada pela escola; d) trabalho com os gêneros através da leitura, produção escrita e análise lingüística, com a finalidade de uso em contextos socialmente situados.

(15) Cada aluno quando chega à escola, **já tem consigo um certo domínio sobre gêneros** (talvez ele não saiba) mas possui, pois, nossa comunicação é realizada através de gêneros. É no bate-papo com os amigos, é no bilhetinho para a paquera, é na conversa com a família etc. Então cabe **a escola trabalhar isso** para melhor **compreensão dos alunos desses gêneros** e assim **aprender a utilizá-los** de uma melhor maneira. Pensamos que a escola pode começar com o simples **incentivo da produção textual e análise dessas produções** fazendo comparações com os gêneros já estabelecidos. Mostrar aos alunos **as características** que levaram à construção de cada gênero, fazendo com que eles percebam **onde e como são utilizados**. (Renata)



Juntamente aos movimentos confirmativos, há os avaliativos neste exemplo (15). Dentre eles, destacam-se as referências feitas por Renata e colegas ao papel da escola: *cabe a escola trabalhar isso para melhor compreensão dos alunos; a escola pode começar com o simples incentivo da produção textual; mostrar aos alunos as características*. Com esses argumentos, as alunas dão provas do posicionamento crítico, da relação dialógica frente às orientações prévias do professor Tiago. Em resposta, este profissional tece elogios, afirmando *excelentes observações! Parabéns!*, o que confirma a concordância dele às elaborações por elas realizadas.

Os movimentos confirmativos e avaliativos integram também o comentário crítico produzido em conjunto por Beatriz e Sandra, como se expõe:

(16) A leitura e a produção pode ser trabalhada fazendo **os alunos produzirem seus próprios textos** e depois de fazerem junto com o professor, a partir da **análise lingüística**, irão rere seus textos para que a partir dos “erros” cometidos possam **refletir e reescrever seus textos**, sendo assim, produzindo melhores textos. Fazendo aulas mais criativas, expositivas para que os alunos tenham prazer em aprender, desfocando a atenção do livro didático. (Beatriz e Sandra)

Essas alunas optam por confirmar discussões realizadas em sala, acerca da importância da análise lingüística no trabalho com os gêneros. Referenciam, na mesma direção, o valor às produções de textos dos alunos, para deles prosseguir com análises, reflexões e reescrita. Avaliam como essencial a ocorrência de *aulas mais criativas, expositivas*, a fim de propiciar mais *prazer* na aprendizagem dos alunos. No entanto, não expõem o que julgam como *aulas criativas e expositivas* e como as direcionar para assim as caracterizar. Em seguida, posicionam-se contra um trabalho centrado no *livro didático*, como já discutido em sala com o professor. Conforme já afirmado anteriormente, o uso do Discurso reciclado, neste caso, a repetição da necessidade de um trabalho dialógico com a linguagem, apresenta-se, neste comentário crítico, como uma decisiva estratégia de convencimento ao professor, ainda que falte segurança às alunas para apresentarem *o como* conduzir uma proposta pedagógica desta natureza. Em acréscimo aos argumentos apresentados por Beatriz e Sandra, o professor sugere o seguinte: *o importante também é a interação em sala de aula, ou seja, ao aluno deve ser dado mais espaço para discussões*.

Com essa reação-resposta do professor Tiago, pode-se comprovar que, na tentativa de dar mais subsídios teórico-metodológicos às alunas Beatriz e Sandra, as quais deixam marcas contínuas de maior resistência e/ou não compreensão responsiva momentânea às

orientações de letramento, acaba por suportar (cf. GEE, 2006), com gestos sutis, a aluna Renata, como se comprova com o elogio dele ao comentário crítico em (15).

Como já afirmado nesta e na subseção anterior, **Renata** deixa explícita, desde o início de 2005/1, sua adesão ao projeto didático do professor, o que também se conclui com **as recorrentes intervenções nos Eventos identitários com apoio de movimentos confirmativos ao professor**. Dessa maneira, ao longo do ano, ela realiza ações que atendem intensamente ao perfil de aluno em Letras almejado pelo professor: que questiona, interage e reflete com e sobre os conteúdos temáticos, que revela comprometimento no trabalho com a linguagem tanto na graduação quanto na Educação Básica. Além desse constante movimento, Renata vai marcando sua constituição letrada e sua presença em Letras, no caso dos Eventos identitários, com movimentos indagatórios - que simulam contextos de aula na Educação Básica -, movimentos contrastivos a posicionamentos em discordância do professor e movimentos avaliativos quanto aos encaminhamentos didáticos com os gêneros discursivos. Essas marcas realçam, desta maneira, as formas de ação de Renata no uso da linguagem, com particularidades ao conteúdo temático, conforme já indicadas nos Eventos interDiscursivos.

**Beatriz** e **Sandra**, por sua vez, revelam algumas semelhanças quanto aos movimentos dialógicos recorrentes em suas intervenções nos Eventos identitários. Ambas realizam movimentos contrastivos às análises conduzidas pelo professor com objetos textuais pertencentes ao Ensino Fundamental. Essa reação-resposta delas simboliza, de certa forma, o conflito instaurado em assumir o papel de professor, uma vez que ainda se manifestam no lugar de alunas da Educação Básica. Nesse lugar elas têm críticas a fazer ao sistema de ensino, por sentirem falta de muitos conhecimentos sobre o funcionamento e o uso da língua, que deveriam ter sido trabalhados antes do ingresso delas em um curso de graduação. O professor, nessa direção, instiga a convergência de papéis sociais: ser alunas em Letras e ser professoras.

Ainda, o discurso do dever, na voz do professor, quanto às responsabilidades das alunas como professoras, viabiliza, ainda mais, os movimentos contrastivos e outros confirmativos a certos dizeres sobre as inconsistências de trabalho com a língua-sistema unicamente. Nesse processo, Beatriz e Sandra, por reconhecerem determinadas afinidades de posicionamentos e ações entre elas, optam por realizarem juntas quase todas as atividades em dupla e em grupo durante 2005/2.

Uma particularidade nos movimentos de **Beatriz**, em Eventos identitários, é que ela se mostra mais atenta que Sandra, indicando ter *insights* sobre o funcionamento do Discurso acadêmico-escolar. Utiliza, assim, o Discurso reciclado com mais propriedade, repetindo

certos dizeres já legitimados pelo professor durante as aulas, o que a concede um *status* mais reconhecido em Letras. Também revela inclinação por ter iniciativa em certas ações, como o ato de procurar conceitos na Gramática Normativa (cf. seqüência 8), mesmo que, em seguida, posicione-se desfavoravelmente a esse objeto textual do letramento.

**Sandra**, buscando maior credibilidade em sala de aula, através de movimentos confirmativos a posicionamentos já explicitados, não revela clareza, nem compreensão em certos dizeres elaborados. No entanto, comprova empenho e observância mais atenta às aulas, quando se posiciona na produção da atividade didática e do comentário crítico. Os resultados advindos destas duas tarefas são provas de que, paulatinamente, o conflito de identidades vai sendo superado com empenho e persistência por parte dos alunos.

Esses resultados gerais com os Eventos identitários contribuem para que se visualize o que a Pedagogia dos Novos Letramentos nomeia como princípio da prática transformada/transformadora (cf. THE NEW LONDON GROUP, 2000). As ocorrências nesses eventos impulsionam as interações verbais em Letras. O professor Tiago, na função de desenvolver procedimentos didáticos, estimula as alunas a demonstrar como podem projetar e proceder, de maneira reflexiva, com novas práticas situadas, fazendo uso dos próprios valores e objetivos. As alunas, por sua vez, vão se afirmando, contestando, avaliando e implementando conhecimentos, com apoio da instrução explícita e do enquadramento crítico (mesmo sem o professor assim nomear suas ações), em práticas de revisão e aplicação do que elas têm aprendido.

Com o intuito de apresentar e discutir, mais especificamente, o processo de construção de práticas transformadas/transformadoras, a subseção seguinte enfoca os movimentos dialógicos dos sujeitos da pesquisa nos Eventos reflexivo-transformativos.

### **6.3.3 Eventos reflexivo-transformativos**

Constituir-se letrado aponta para um ininterrupto processo de vir a ser, segundo Gee (1999). Esta assertiva, que apóia as análises desta tese, ganha ainda mais destaque nesta subseção, uma vez que reflexões sobre e com a linguagem e gradativas transformações de percepção, posicionamentos e ações linguageiras de Renata, Beatriz e Sandra são comprovadas, ao longo de 2005, em diferentes eventos caracterizados como reflexivo-transformativos. Outras marcas de reflexões e transformações contribuintes à constituição letrada, na voz dessas alunas, complementarão, na subseção 6.4, as discussões que aqui se desencadeiam.

De acordo com a conceituação já explicitada na subseção 5.5, **Eventos reflexivo-transformativos** são os que, valendo-se do letramento crítico ou do Discurso reciclado, têm as funções de libertação – de estruturas fechadas, impositivas de poder – e de emancipação – das práticas sociais em que os alunos de Letras participam e das próprias identidades assumidas por eles nessas práticas. Estes eventos são meios de permitir a estes alunos o desenvolvimento do controle no uso de Discursos secundários e da metalinguagem que os constituem. Através da participação dos alunos nesses eventos, abrem-se possibilidades para que eles analisem e questionem letramentos de maneira reflexiva e crítica, com o propósito de transformá-los, ao mesmo tempo em que transformam as suas próprias identidades sociais.

A ocorrência desses eventos foi significativa durante o ano de 2005. Em 2005/1, totalizaram-se 16 Eventos reflexivo-transformativos, dos quais 10 foram escolhidos para se proceder com as análises e apresentar posteriores sistematizações. Estes eventos se referem ao trabalho com dois gêneros discursivos da esfera jornalística: a crônica e o artigo de opinião. Como se descreve no Apêndice B, os eventos estão assim indicados: crônica - aula 2 (evento 4), aula 3 (eventos 2 e 4), aula 6 (eventos 1 e 2), aula 8 (evento 2); artigo de opinião - aula 3 (evento 3), aula 4 (evento 2), aula 7 (evento 4), aula 8 (evento 1). Em 2005/2, 24 foram os Eventos reflexivo-transformativos, sendo 11 deles os escolhidos, para análise progressiva do trabalho com os dois gêneros discursivos mencionados e, ainda, com o resumo e com o evento palestra acadêmica. Quanto à crônica, foram selecionadas as aulas 2 (evento 2) e 3 (evento 2). No tocante ao artigo, participam das análises a aula 3 (evento 4) e a aula 4 (eventos 2, 3 e 4). Para enfocar o gênero resumo, foram selecionadas a aula 6 (evento 2), a aula 7 (evento 2), a aula 8 (evento 3) e a aula 9 (evento 2). Ainda, um breve evento da aula 10 (evento 2 - análise de palestra no curso de Letras) compõe a seleção de dados nesta subseção.

Justifica-se o grande número de eventos escolhidos, porque se considera que as reflexões e as transformações se dão ao longo de um processo contínuo e gradativo de ações com o oral e com o escrito, com o uso dos letramentos dominantes e com o apoio do metaconhecimento envolvido nos Discursos secundários. Assim, é no acompanhamento desse processo contínuo que melhor se comprova a libertação de estruturas fechadas, impositivas de poder sobre a linguagem e a emancipação, transformação de práticas de letramento acadêmico, em que as alunas Renata, Beatriz e Sandra participam, e das próprias identidades assumidas por elas nestas práticas.

Na voz de Renata, a percepção sobre os Eventos reflexivo-transformativos é expressa por meio de um movimento confirmativo ao projeto didático do professor, quando este indaga: *qual a idéia que vocês tinham em relação ao texto antes de ler esses textos aí?*.

Essa indagação se situa no momento posterior à leitura de várias conceituações sobre *texto*, apoiadas na perspectiva lingüística-enunciativa, disponibilizadas pelo professor. Como resposta, Renata assim se manifesta:

(1) Antes de ler, né, acho que a maioria tinha uma concepção de que texto era só uma coisa escrita, uma propaganda, um jornal, essas coisas, né. **Depois de ler é que a gente amplia, né. Nossa própria fala é um texto**, a gente tá tentando se comunicar. (aula 9, 2005/1)

A relação com experiências prévias de linguagem é convocada para sustentar esta percepção alterada sobre *texto*, a qual Renata afirma ser da maioria dos alunos em Letras. Exemplifica sua defesa com a asserção *nossa própria fala é um texto*, que remete ao reconhecimento do papel da oralidade na construção da identidade letrada.

Outra intervenção de Renata dá provas da atividade reflexiva desencadeada por ela diante do dizer de uma colega de sala, na aula 7 de 2005/1, ao discutirem sobre textos que integram diferentes livros didáticos de Língua Portuguesa:

(2)  
A(L): Eu achei, sei lá, eu achava legal estudar essas outras coisas. Bonito é um poema da Clarice Lispector.  
**Renata:** A criança também, se der pra ela aqueles textos com uma linguagem complicada, linguagem pesada, na maioria dos textos que a gente lia no Ensino Fundamental, não entendia nada. **Talvez é melhor contestar a criança de alguma coisa do cotidiano, da atualidade, que ela vai entender.**

O movimento contrastivo de Renata à colega indica a posição assumida por ela, naquele momento, em relação a um possível desencadeamento de atividade com alunos da Educação Básica. Este procedimento pedagógico, conforme Comber (2006), que caracteriza uma hipótese de ação para o ensino, reforça a convergência de papéis sociais que integra a constituição letrada de Renata: ser aluna em Letras e ser professora na Educação Básica.

Outro modo de expressar a reflexão sobre o trabalho com a língua é se posicionando, diante dos procedimentos didáticos do professor Tiago em Letras:

(3) Agora nós **estamos tendo uma visão totalmente diferente** daquela que a gente aprendeu. (aula 7, 2005/1)

Por meio desse movimento avaliativo, Renata resume a percepção dos alunos de Letras quanto ao diferencial do trabalho dialógico com a língua desenvolvido pelo professor. Este trabalho desencadeou, em muitos alunos, a oportunidade de expressão desde o início de

2005 e, em tantos outros, fez emergir movimentos de resistência, de indagação e de oposição frente às atividades não centradas unicamente na língua-sistema, mas na língua-discurso.

Esses três exemplares iniciais da reação-resposta ativa de Renata não podem ser estendidos a Beatriz e Sandra, pois, de forma diferente e com outras particularidades, posicionam-se na trajetória do(s) letramento(s) em Letras. Dizeres explícitos dessas duas alunas, relativos ao que nesta subseção se denomina de reflexivo-transformativo, não foram expressos durante eventos orais em 2005. Logo, serão nas seqüências de eventos, a seguir apresentados e discutidos, que irão ser realizadas interpretações quanto a reflexões e transformações desencadeadas por elas.

Segundo já exposto, com apoio de Hall (2002), o discurso pedagógico do professor da classe é que impulsiona o que conta como oportunidade para aprender em eventos de letramento de sala de aula e como essa oportunidade é construída através de atividades entre professor e alunos. Essa exposição de Hall (2002) autoriza afirmar que as reflexões e subseqüentes transformações nas práticas e nas próprias identidades das alunas, focos desta subseção, ocorrem porque o professor viabiliza interações efetivamente dialógicas em diversos eventos, em que propostas de trabalho fazem as alunas se assumirem co-responsáveis no processo de construção de conhecimentos, de sentidos situados no domínio acadêmico. Em diversas ocasiões, o professor Tiago instiga a participação reflexiva dos alunos em geral: valoriza dizeres deles para prosseguir com as discussões em sala; explicita o porquê de defender certas propostas de trabalho; elogia as produções dos alunos, indicando a evolução nas decisões e nos resultados que apresentam nos textos produzidos, como se comprovam nos exemplos (4), (5), (6), (7), (8), (9):

(4) **Quanto mais vocês falarem**, melhor. (aula 2, 2005/1)

(5) Pelos textos que eu estou lendo de vocês, **não percebi grandes problemas**. (aula 9, 2005/1)

(6) Analisem assim: a criança que já vem com essas experiências de casa, já vem com mais facilidade pra ler e escrever. **Eu tô falando, vocês podem concordar, discordar**. (aula 10, 2005/1)

(7) **Temos que ter costume de procurar, de tirar dúvidas**, se não conseguir tudo bem. Quando vocês estão escrevendo, não fiquem esperando que o professor vai corrigir mesmo. Na hora de escrever, **se você for refletindo**, é um **processo rápido**, refletir sobre a língua, é isso que a gente tem que fazer. Se não você vai sempre cometer os mesmos erros, porque alguém lá na frente vai corrigir pra você. (aula 13, 2005/1)

(8) Vocês, interlocutores, na medida do possível, **vocês precisam tomar a palavra, se não fica uma aula monológica** em que só o professor fala. (aula 2, 2005/2)

(9) No primeiro semestre vocês produziram textos, cinco textos, ou até dez, porque fizemos a análise lingüística de alguns, porque **havia muitos problemas** nos textos de alguns. **Agora eu percebi, pelo menos pelos que eu li, que vocês se preocuparam mais com a produção, por quê?** Porque não é só pro professor. Porque vocês estão fazendo reflexões sobre a língua, eu acho, né. (Aula 5, 2005/2)

Dispostos na ordem cronológica de ocorrência, estes dizeres do professor exemplificam o constante reforço dele, aos alunos, quanto à importância de estes assumirem *a palavra*, ter atitudes como *procurar*, *tirar dúvidas*, *discordar* do professor, expor pontos de vista, a fim de que as aulas não sejam *monológicas*. Um desafio aos alunos é contínuo: assumirem-se sujeitos de seus dizeres nas produções escritas e efetivos interlocutores nas aulas, porque o domínio acadêmico reserva particularidades. Conforme Gee (1999), os Discursos dominantes impõem exigências mais rígidas quanto ao uso de objetos, de linguagem, de textos e quanto às formas de interação entre as pessoas. Assim, desenvolver e assumir o controle ou o domínio de uso de Discursos dominantes, como os que constituem as atividades no meio acadêmico, depreendem empenho reflexivo e crítico por parte de alunos e professores. Nessas atividades, a construção de sentidos simboliza, por sua vez, um processo ativo e dinâmico, em que sujeitos interagem por meio da linguagem. A exemplo disto, o professor expõe, nos dizeres em (5) e em (9), os movimentos observados por ele nos textos dos alunos e outros dos quais eles podem fazer uso para melhor ter controle nas produções destes textos, conforme dizeres (6), (7) e (8).

Em (5), o professor Tiago elogia o desempenho geral da turma de Letras nas produções escritas de gêneros, no período de 2005/1, afirmando *não percebi grandes problemas*. Em (7), sugere: *Na hora de escrever, se você for refletindo, é um processo rápido, refletir sobre a língua, é isso que a gente tem que fazer*. Já em (9), contrariamente ao que diz em (5), indica que, em 2005/1, *havia muitos problemas nos textos de alguns* e que, em 2005/2, há evolução nas produções escritas, pois os alunos passam a se preocupar *mais com a produção*, com o fazer *reflexões sobre a língua*.

Logo, apesar dos dizeres em (5), (7) e (9) remeterem à dinamicidade do processo de controle dos Discursos dominantes, que circulam no meio acadêmico, observa-se não haver clareza e explicitação adequadas aos alunos. Em (7), o professor afirma que refletir sobre o que se escreve *é um processo rápido*. No entanto, este enfoque contradiz muitas orientações de letramento por ele realizadas durante o ano. Em (5), quando no primeiro semestre do curso, ele afirma não haver *grandes problemas nos textos* dos alunos. Isto, porém, não se confirma em (9), ao dizer ter observado *muitos problemas nos textos de alguns* naquele primeiro semestre.

Levantam-se, diante dessas explicitações inadequadas em (5), (7) e (9), duas hipóteses complementares: a) o professor omite, no primeiro semestre, a real relação dos alunos com o trabalho de produção escrita e só no segundo semestre a torna pública e sincera, como uma estratégia de estímulo aos trabalhos dos alunos; ou b) o professor quer valorizar as ações diferenciadas dos alunos com a língua, no segundo semestre do ano, para justificar a não constante realização de análises lingüísticas dos textos produzidos por eles neste semestre. Mesmo havendo esta incoerência de posicionamentos, por parte do professor, não se pode negar que ocorrem transformações nas práticas de letramento acadêmico, por parte dos alunos, como se passará a apresentar a seguir. Também é preciso fortificar, como **uma das notáveis revelações nesta tese**, que esta incoerência explicitada remete à **gradativa constituição letrada do professor** Tiago em Letras, que não tem um projeto didático previamente elaborado e fechado para desenvolver neste curso. O trabalho deste professor, em 2005, com os alunos de Letras, foi a primeira experiência dele no domínio acadêmico. Assim, da mesma forma que os alunos, o professor também se constitui gradativamente como sujeito letrado nesse domínio social do letramento. Esta constituição gradativa faz o professor tentar desenvolver, de diversas maneiras, a reflexão com a língua, a partir dos gêneros discursivos, no intuito de provocar transformações nas práticas e nas identidades dos alunos.

Por observância, então, às propostas de trabalho do professor Tiago com os alunos em Letras, pode-se indicar que dois aspectos, conforme Comber (2006), foram constantes na formação acadêmico-profissional destes alunos em 2005: o discursivo e o relacional. O primeiro tem o cuidado de mostrar *o quê e como* dizer e escrever, a fim de que aos alunos sejam dados espaços para pensar, ouvir, contribuir, com apoio de estratégias metalingüísticas. O segundo aspecto – o relacional – revela o respeito ao potencial e aos conhecimentos dos alunos, fazendo-os assumir o papel de co-responsáveis no processo de construção de sentidos nos eventos de letramento dos quais participam.

Esses dois aspectos, o discursivo e o relacional, em particular, impulsionam a realização de reflexões com a língua e gradativas transformações nas práticas de letramento dos alunos e nas identidades por eles assumidas, como se constatou, por meio das observações participantes, nos eventos de letramento acadêmico desencadeados em Letras. Para explicitar estas reflexões e transformações, vários eventos com um mesmo gênero discursivo serão discutidos. Compreende-se que cada situação específica de letramento, conforme Street (2003), informa sobre como os sentidos são construídos. Por exemplo, situações específicas envolvendo reflexões em eventos com a crônica jornalística, como a) análise de exemplares do gênero; b) análise oral conduzida pelo professor sobre produção de crônica dos próprios



alunos; c) análise particular das produções de crônica de Renata, Beatriz e Sandra e d) depoimentos destas alunas em entrevista realizada em 2006, vão delineando transformações nas percepções e ações das alunas com a linguagem oral e escrita. Este processo transformativo, defendido nesta subseção 6.3.3 e nesta tese como um todo, confirma que “as práticas de letramento são socialmente construídas e historicamente situadas” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 13, tradução nossa). Esta proposição viabiliza, então, adjetivar, segundo estes autores, as práticas de letramento como fluidas, dinâmicas e em mudança, por guardarem particularidades ao longo de uma história.

Uma observação é essencial para que as análises posteriores sejam bem compreendidas no seu propósito de realização. **Não se tem a pretensão de fazer análises exaustivas dos elementos constitutivos dos gêneros discursivos escolhidos:** crônica, artigo, resumo e palestra acadêmica. Alguns desses elementos auxiliarão o direcionamento das análises dos eventos de letramento já elencados no início desta subseção. Em coerência ao que já se apresentou em subseções anteriores desta tese, **as análises recaem, principalmente, sobre os movimentos dialógicos de Renata, Beatriz e Sandra nestes eventos de sala de aula, os quais, nesta subseção em específico, foram escolhidos por revelarem, no percurso de trabalho em 2005, pontos de reflexão e de transformação com a língua, ou seja, com os gêneros discursivos.**

Como exemplificado nos parágrafos anteriores, as reflexões e os pontos de transformação no **trabalho das alunas com o gênero discursivo crônica** serão referenciadas na relação com eventos de natureza diversa.

Um primeiro tipo de evento com a crônica, impulsionador de reflexões, refere-se à análise de exemplares do gênero. A primeira crônica jornalística disponibilizada pelo professor é *Festa no Apê*, do autor catarinense Maicon Tenfen (**anexo A**). Este texto é caracterizado, nesta tese, como um **gênero balizador**, por ser o ponto de referência em muitas discussões posteriores com os gêneros discursivos.

Como esse trabalho, de **análise de exemplares do gênero crônica**, dá-se logo nas aulas iniciais de 2005, marcas de experiências prévias na escolarização básica com este gênero, por meio de movimentos exemplificativos, são deixadas por Renata, Beatriz e Sandra. Expostas, dessa forma, a uma diferente abordagem com a crônica, que não a literária, as alunas realizam também movimentos indagatórios sobre o funcionamento da crônica, movimentos avaliativos, na comparação com o trabalho já experienciado em anos anteriores, e movimentos confirmativos às escolhas do professor nas orientações de letramento desenvolvidas com esse gênero.

Renata, no contato com a complexidade do gênero, sugere, via movimento avaliativo, que tem *que se familiarizar um pouco* (aula 3, 2005/1), para então conseguir diferenciar particularidades deste com outros gêneros discursivos, como o artigo.

Beatriz e Sandra, em momentos de análise de crônicas, deixam revelar suas concepções restritas de linguagem, quando apontam como erro a variação lingüística que aparece nos exemplares do gênero. Na análise de uma crônica, constituída de linguagem da internet, em que a letra *s* é substituída pela *x*, como em *máXcara*, Beatriz assim se posiciona: *Isso é uma desculpa pra não escrever da forma correta, porque não conhece mesmo. Dá uma disfarçada, escreve um pouco com maiúscula, com minúscula*. Em resposta e na direção de desenvolver o metaconhecimento, o professor, com movimentos contrastivos sutis às alunas, explica que, no lugar do erro, as tais ocorrências dizem respeito ao fenômeno da variação lingüística. Percebendo, dessa forma, que os dizeres de Renata são apoiados pelo professor e que este refuta a opinião delas sobre o erro, Beatriz e Sandra aderem parcialmente ao posicionamento de Renata. As duas alunas usam de movimentos exemplificativos e confirmativos a Renata para indicar inicial compreensão de que a linguagem vai se adequando às situações enunciativas. Essa mudança de posicionamento de Beatriz e Sandra ressalta a percepção delas sobre a não produtividade em repetir modelos e em permanecer fechadas em conceitos reproduzidos, sem reflexão, em experiências anteriores com a linguagem. Podendo funcionar como meio de aceitação nas discussões, essa mudança de movimentos vai revelando o olhar atento destas alunas sobre o que conta como letramento dominante em Letras, na perspectiva dialógica da linguagem, e vai dando provas de que o Discurso reciclado (uso da linguagem, do metaconhecimento que revela parcial aquisição de um Discurso secundário) vai sendo introduzido nos movimentos dialógicos das alunas.

Com o intuito de instigar a escrita, **o professor, na aula 3 de 2005/1, propõe a produção do primeiro texto do ano – uma crônica**. Os pontos de reflexão são o assunto e a característica particular do gênero: a ironia. Não surpreendentemente, o contato inicial com tantas características heterogêneas de um gênero, ou seja, com a complexidade enunciativa, faz com que vários movimentos indagatórios e até contrastivos à proposta dele sejam externados pelas alunas:

(10)

1. P: O que vocês acham de escrever uma crônica?

2. **Sandra:** Difícil.

3. P: Difícil?

4. **Renata:** Podemos falar mais de quem? Do professor?

5. P: Tem que pensar num **fato cotidiano, que se possa ironizar** e ao mesmo tempo a pessoa ler, entender. Qual é o objetivo para o meu texto? Para quem? O Maicon escreveu para aqueles que estavam de saco cheio da música [...]

6. P: Se é uma coisa que incomoda só um, o leitor não vai entender, né?

7. **Renata:** Um incômodo entre pai e filho pode ser entendido por gente de fora porque é algo comum.

8. **Beatriz:** É como ali na frente, a gente chega e nunca tem espaço pra moto, então hoje eu pensei, tá chovendo e vai ter espaço pra mim e tinha um carro bem comprido ocupando o lugar das motos. E o que é que fazem esses caras da guarita?

9. P: **Você quase já fez uma crônica agora.**

Como exemplifica essa sequência (10), referente ao evento 4, aula 3 de 2005/1, Sandra caracteriza a proposta como *difícil (intervenção 2)*, a qual é justificada em um depoimento anterior sobre o (não)conhecimento a respeito daquele gênero: *a gente levava o livrinho pra casa, lia e não sabia o que era crônica*. Renata e Beatriz, por meio de movimentos exemplificativos (intervenções 4, 7 e 8), indicam suas reações-respostas a situações reais de enunciação, das quais conhecem e que podem funcionar como assuntos nas crônicas. As duas são apoiadas pelo professor e Beatriz é explicitamente elogiada, na intervenção 9, após narrar uma problemática da universidade. Assim, da mesma forma que nos movimentos iniciais realizados na análise de exemplares de crônicas, a implicação do *eu* nas discussões e a recorrência de assuntos familiares funcionam como estratégias para que elas se insiram nas discussões do meio acadêmico.

A implicação do *eu* nas crônicas e a tentativa de fazer uso de recursos explicitados pelo professor, na análise de exemplares do gênero, podem ser mais bem visualizados nas **produções escritas deste gênero, por Renata, Beatriz e Sandra**. Mesmo que Corrêa (2004, 2006) afirme que não é adequado buscar respostas, unicamente, em situações enunciativas próximas para explicar os fatos textuais-discursivos nas produções dos alunos, não se pode descartar que é uma ocorrência possível. Muitos desses fatos dão indícios de que os alunos tentam produzir seus textos com apoio de orientações muito próximas, como as do professor Tiago, para ter maior aceitação em uma esfera como a acadêmica, da qual são participantes há bem pouco tempo. Considera-se, dessa forma, nesta tese, que **estas alunas (re)contextualizam as orientações de letramento do professor Tiago nas disciplinas, ora por uso do Discurso reciclado, ora implementando-o com escolhas mais autônomas**, que revelam particularidades de suas identidades no curso. É no processo de desenvolvimento do controle sobre o funcionamento do gênero crônica, que transformações vão sendo mais observáveis, dando realce às reflexões sobre o gênero desde a primeira produção.

**Renata**, em sua primeira crônica, em março de 2005, intitulada como *Inocentes...Até onde?* (**anexo B**), opta por desenvolver o assunto do qual se referiu na intervenção 7

(seqüência 10) - *incômodo entre pai e filho* - quando da discussão em sala sobre possíveis assuntos da crônica. Esse mesmo assunto é tratado na primeira crônica jornalística analisada em sala, do autor Maicon Tenfen.

O parágrafo inicial da primeira crônica de Renata indica a identidade de mãe assumida por ela: *Final de semana e mais uma vez vou com minha pequenina a uma videolocadora para alugarmos alguns filminhos e desenhos....inocentes...* Na condição de mãe, então, Renata coloca-se na classe dos que têm filhos e que se preocupam com o desenvolvimento do gosto da leitura por eles. A marca constante de ironia, já marcada no título, pela adjetivação *inocentes*, contesta a posição de crianças frente a filmes e desenhos televisivos, os quais, segundo ela, não podem ser caracterizados como *inocentes*, só por serem destinados a um público infantil. Outras marcas no texto indicam adequação ao gênero, bem como denotam o uso do Discurso reciclado, se forem comparadas com as da crônica *Festa no Apê* de Maicon Tenfen: a) variação lingüística marcada na letra de música, exposta entre aspas, em um dito popular e em dizeres de uma criança, também entre aspas; b) disposição dos argumentos: inicia com um mesmo cenário – o fim de semana – da crônica *Festa no Apê* e prossegue com explicações que reforçam a não inocência de filmes e desenhos infantis; c) perguntas retóricas, que visam a aproximar o leitor do conteúdo temático do texto; d) marcas explícitas do seu juízo de valor sobre o assunto: *é incrível como eles sabem o que querem assistir; fico extremamente indignada com a atitude de pais.*

Para além dessas marcas do Discurso reciclado, Renata utiliza de um argumento que marca sua constituição letrada na infância, ao propor uma reflexão aos pais: *Por isso, pais, se retroagirmos um pouquinho, só um pouquinho, e lembrarmos de como era bom ler contos, era maravilhoso ouvir as histórias de nossos pais e avós, tínhamos fantasias, inventávamos personagens, construíamos várias e belíssimas histórias, qualquer coisa que possuíamos, criávamos brincadeiras divertidas, engraçadas.*

Outro recurso particular na crônica de Renata é a escolha gráfica da palavra *filhos*, grafada em caixa alta. Essa opção fecha a crônica e faz referência ao *bem maior* (os filhos) de pais e mães como ela, aos quais Renata propõe que contribuam para uma *melhora contínua da evolução dessas criaturas*. Nessa produção, Renata não faz uso de ilustração (caricatura), conforme um dos elementos explorados na crônica *Festa no Apê*, o que também não provoca nenhuma reação contrária no professor.

Como resposta à produção escrita de Renata, o professor Tiago elabora um bilhete explicativo com dizeres que elogiam as escolhas dela, como também indicam caminhos para sanar os ditos *problemas* gramaticais, invocados pelos alunos em Letras como necessidade de

estudo. Na voz do professor, então: *Seria incoerência de minha parte dizer que você não escreve bem. Você se adapta em/a qualquer gênero. Diria que é uma “escritora” madura e eclética, o que justifica a preocupação com o escrever bem. Os problemas que aparecem nos textos não podem ser “amarras” da criatividade. Todos cometem “erros” quando escrevem. Por essa razão, uma boa revisão sempre ajuda, mas sempre refletindo acerca da língua. Você pode também mudar o foco de suas leituras. Por exemplo: “ler” uma crônica para observar a pontuação, o uso de conectivos ou a regência verbal. Parabéns!*

Esse bilhete explicativo escrito é um exemplo da defesa do professor pela reflexão com a língua, da mesma forma que ele o faz em eventos orais em sala de aula. O estímulo inicial, caracterizando Renata como *escritora madura e eclética*, parece superar qualquer indicação de erro gramatical indicado no texto dela, pois ela opta, durante o primeiro semestre, por produzir mais duas crônicas. **Vale ressaltar que o professor Tiago não determinou quais os gêneros que deveriam ser produzidos durante o primeiro semestre do ano.** Ele apenas sugeriu um número mínimo de exemplares de gêneros que as alunas deveriam produzir. Unicamente, a crônica jornalística - primeira produção escrita de 2005 - foi indicada pelo professor, pois era o gênero em discussão em sala de aula, o que dava mais subsídios aos alunos para procederem com as escolhas lingüístico-discursivas no texto a ser produzido.

Na segunda crônica, elaborada por Renata e entregue ao professor um mês depois (abril/2005) da primeira, Renata opta também por não incluir uma ilustração (caricatura) na composição textual, como se observa com a exposição da crônica da aluna (original no **anexo C**):

(11)

B+a = Ba, B+e = Be, B+i = Bi, B+o = Bo, B+u = BURACO

Circulando recentemente pelas ruas de nossa cidade pude observar várias coisas acontecendo.

Uma, a cidade cresceu e está crescendo muito rápido;

Outra, existem muitas obras, muitas construções e muita gente;

Mais outra, existem muitos, muitos mesmo, BURACOS.

Não conseguimos andar muito sem que lá esteja um de nossos velhos conhecidos: o buraco.

Parece impossível sair de um sem logo logo, cairmos em outro. A impressão que às vezes temos é que por debaixo das estradas existem aqueles bichinhos de desenho animado, que cavocam e escavam tudo até que, ele apareça de novo: O Buraco.

É buraco na zona rural, é buraco na cidade, é buraco em tudo que é lugar, parece uma perigosa e contagiosa epidemia que está em toda parte.

Tudo em nome do Progresso.

Ah! O progresso... Piorou. Construção começando e podemos esperar que não muito longe um buraco surgirá. É para ligação de água, ligação de esgoto e sei mais o que.

O buraco aparece e não desaparece, mas reaparece todo dia cada vez maior e mais profundo, porque os responsáveis não se preocupam, não se importam, com o que um simples buraquinho pode causar.

É reclamação daqui, é publicação de lá e nada, porque a “Gente Grande”, o “Peixe Graúdo”, só se importa com obras tamanhas, de repercussão rápida entre o povo, que aliás, se ilude muito fácil.

É só falar em asfalto, e aí se acaba tudo, esquecem de tudo. Só ouvimos os comentários “- Ah! A tão sonhada pavimentação chegou.”, “- A modernidade bateu em nossa porta.”, “- Ai, poeira vai acabar.”, doce ilusão.

Primeiro, a poeira que era amarela, agora será preta;

Segundo, vem o não planejamento de água e esgoto para se fazer o asfalto e logo depois: o buraco;

Terceiro, vem aquela camada generosa do material que mais parece casquinha de sorvete e em seguida: o buraco;

Por fim, depois de alguns dias de uso chega todo sorridente, nada mais nada menos que: o nosso amigo BURACO.

E buraco meu amigo, “ninguém” vê, “ninguém” se preocupa, mas todos, como eu e você, se incomodam e muito.

O assunto enfocado na produção guarda direta relação com o local de moradia de Renata – a cidade de Brusque. Por consequência, possibilita a ela maior aproximação e reação-resposta a um problema público: os buracos nas ruas. A produção funciona como um exemplar do processo dinâmico, por vezes conflituoso, de constituição letrada com determinado gênero. Esta crônica, de título já irreverente,  $B+a=Ba$ ,  $B+e=Be$ ,  $B+i=Bi$ ,  $B+o=Bo$ ,  $B+u=BURACO$ , fica registrada na lembrança dela, uma vez que, em entrevista, no final de 2006, revela tê-la escrito como um artigo.

(12) Do gênero a gente consegue captar [...]. No começo isso era muito difícil, não sei se tu lembras, né, com o professor Tiago. Nossa! Escrevia uma crônica, o professor dizia “é um artigo”. Hoje a gente relê os textos da gente, a gente olha e realmente diz “isso é uma crônica”. Não sei se tu lembras do texto do *Buraco*, que eu escrevi [...]. Escrevi como um artigo, era um artigo, ninguém me tirava da cabeça que aquilo era um artigo e era uma crônica. Eu tava lá fazendo um artigo e era uma crônica e nem imaginava. Eu reli ele outro dia e disse “nossa, toda a composição de uma crônica tá aqui, e pra mim era um verdadeiro artigo”. Naquela época, bem no comecinho, eu também escrevia por escrever, não parava muito pra pensar, né. Escrevia o que vinha na minha cabeça, tava lá a idéia. (Renata, 2006)

Este depoimento de Renata traz uma evidência de que o metac conhecimento da língua com o gênero crônica é ampliado e se torna mais significativo a esta aluna, em um tempo posterior às aulas do professor Tiago. Uma reação-resposta retardada, que comprova que, diante da necessidade de cumprir as propostas sugeridas pelo professor Tiago, para produzir um número determinado de textos no semestre, Renata procurou se adequar e utilizar o metac conhecimento que tinha naquele momento. O Discurso reciclado, nessas primeiras produções da crônica, funcionou como o suporte para que ela elaborasse a crônica nos moldes discutidos e constitutivos do gênero em enfoque no curso de Letras. É no olhar distanciado

para esta produção – *BURACO* – que, com apoio do metaconhecimento sobre o gênero, reconhece e afirma ser uma crônica o texto produzido. Nesse ponto, **justifica afirmar que o letramento é um processo sócio-histórico-cultural em contínua construção, através do qual os sentidos vão se constituindo, como também vão constituindo os sujeitos letrados em um emaranhado conjunto de atividades que vão (re)contextualizando as experiências de cada um.**

Assim, não é coerente afirmar que as orientações de letramento do professor Tiago são suficientes e que são as únicas a possibilitar maior controle e domínio destes Discursos secundários e dominantes, circulantes na esfera acadêmica. Na relação com outras orientações de letramento no curso de Letras – não acompanhadas nesta pesquisa – e mesmo em outras experiências desta aluna Renata, nesta esfera e fora dela, são viabilizadas a implementação do metaconhecimento sobre a língua, as escolhas lingüístico-enunciativas e as percepções posteriores dela sobre as próprias escolhas, o que indica maior autonomia de ação, de atividades reflexivas com o fim de emancipação e transformação. Essa transformação quanto ao uso da língua, por sua vez, mesmo que seja observada *in loco*, durante as disciplinas conduzidas pelo professor Tiago, é perfeitamente passível de ser ainda mais implementada por esta e por outras alunas, em outras e posteriores situações, como se está apresentando nesta tese, pois a cada dia novas experiências vão fazendo parte do mundo letrado das alunas.

Muito particular observar e o que valida as discussões nesta tese é que durante as disciplinas do professor Tiago, em diversos momentos, as reflexões com a língua foram desencadeando libertação de amarras com a língua-sistema e oportunizando transformações, mesmo que pequenas, se comparadas com as necessidades mais amplas de uso na esfera acadêmica. Estas transformações deixam de ser pequenas, por sua vez, se comparadas com as experiências prévias destas alunas, que chegaram ao curso de Letras com marcas de uma escolarização cultural não focada na orientação dialógica da linguagem. É nessa comparação que se defende e afirma-se haver reflexões com a língua e transformações no uso da língua e nos dizeres sobre ela.

Nesse sentido, é o aluno real que externa suas experiências e conhecimentos prévios e atuais, que está sendo valorizado como co-responsável em práticas situadas de linguagem. Assim, por mais sutis que pareçam ser as transformações aos olhos dos que estejam distantes do processo deste trabalho, elas estão sendo apresentadas e discutidas como evidências de práticas situadas de letramento que, mesmo em meio a conflitos, como os de identidades

assumidas pelas alunas, instigam e desafiam-nas em ações mais colaborativas e significativas com a língua.

A confirmação de que o texto *BURACO* é um exemplar do gênero crônica é dada a Renata durante a análise lingüística em sala (aula 8, 2005/1), atividade esta realizada conjuntamente com todos os colegas, sob orientação do professor. A partir deste momento, então, Renata se certifica das escolhas realizadas por ela, as quais marcam a composição temática, estrutural e estilística deste gênero. Assim, este momento representa a realização de reflexões sobre os usos da língua neste gênero, bem como um momento desencadeador da ampliação do metaconhecimento relativo à composição do gênero crônica.

Durante as **análises desta crônica de Renata (apêndice N)**, na aula 8 de 2005/1 (evento 2), os movimentos mais intensos, do professor e dos colegas, são os confirmativos, na direção das escolhas realizadas por ela, sempre acrescidos de justificativas aos argumentos apresentados no texto. Durante as intervenções, Renata expõe lembranças com leitura e produção de textos na Educação Básica, complementa dizeres do professor sobre vozes presentes no texto, indica sua incerteza no uso de vírgulas e na elaboração de parágrafos. Beatriz, na condição de moradora da cidade de Brusque, realiza um movimento confirmativo aos dizeres do professor, mostrando sua compreensão quanto ao assunto abordado no texto de Renata e quanto à repetição intencional da colega quanto ao termo *buracos*. Beatriz também confirma o dizer de Renata, quanto às lembranças na escolarização básica e realiza movimentos exemplificativos, com vozes advindas de novela e de outro programa televisivo, para justificar as falas de políticos sobre o problema enfocado no texto. Sandra, por sua vez, não se manifesta durante essas análises, pois, como será mostrado adiante, quando da análise de sua crônica, houve muitos movimentos contrastivos às escolhas lingüísticas presentes naquele que foi o primeiro texto escrito do ano. O professor, nesse evento oral de análise do texto de Renata, tece elogios a ela em dois momentos: *o texto está bem fundamentado ironicamente; esse texto não tem problema de coesão e coerência*. Estes, por sua vez, comprovam o maior controle da aluna na elaboração textual, bem como reforça a afinidade dela com o uso da ironia – marca característica e forte da crônica.

Na terceira crônica (**anexo D**), intitulada “*Programação da TV*”, um mês (maio/2005) após a segunda produção, Renata deixa marcas de que a reflexão sobre o funcionamento desse gênero, através do metaconhecimento desenvolvido com as atividades viabilizadas em sala, torna-se mais intensa e consciente. Ao final da crônica escrita, ela deixa uma explicação ao professor: *Escrevi como crônica. Agora não sei mais o que é*. Mesmo elaborando a crônica com uma estrutura composicional, temática e estilística muito



semelhante à crônica do autor Maicon Tenfen, incluindo caricatura (elemento este antes não usado na primeira e na segunda crônica produzidas por ela); implicação do *eu*; perguntas retóricas; linguagem do cotidiano; uso de interjeições; aspas, para indicar nomeações criadas por ela; assunto relativo a um fato do final de semana – o assistir aos programas televisivos – e interpelação aos leitores, por meio do vocativo *amigos*, Renata se mostra ainda incerta quanto à caracterização do gênero como crônica ou artigo. **Esta reação-resposta de Renata guarda direta relação com discussões desencadeadas durante as aulas, quando crônica e artigo são constantemente colocados em comparação e são foco de muitas reflexões.** Este movimento confirmativo de escolha à crônica, em virtude da afinidade com a ironia e com a formação de opinião, e a confirmação às orientações do professor sobre este gênero, por meio do Discurso reciclado usado – estratégias já apresentadas e legitimadas como integrantes da crônica jornalística –, não garantem ausência de conflitos na determinação do gênero. A aluna dá provas, pela explicação acrescida ao final do texto (cf. anexo D já referido), de que ainda não tem controle suficiente sobre este Discurso secundário, que a permite afirmar, em exato, a distinção entre crônica e artigo de opinião. No entanto, como já exposto, Renata dá indícios de que o metaconhecimento sobre o funcionamento da crônica e do artigo de opinião é ampliado e colocado em confronto, o que autoriza afirmar que há transformação na percepção desta aluna quanto à natureza e funcionamento dos gêneros.

Destinando atenção às **produções de crônica de Beatriz**, comprovam-se, através das análises realizadas nesta tese, movimentos também gradativos que vão apontando maior reflexão e domínio do metaconhecimento que envolve este gênero. Na primeira crônica (**anexo E**), intitulada *Quem administra o “erro de sistema”?*, Beatriz aproveita o enfoque de sua participação em sala, durante discussões sobre possíveis assuntos de uma crônica, conforme intervenção 8 da seqüência (10): *É como ali na frente, a gente chega e nunca tem espaço pra moto, então hoje eu pensei, tá chovendo e vai ter espaço pra mim e tinha um carro bem comprido ocupando o lugar das motos. E o que é que fazem esses caras da guarita?* Neste dizer, a aluna referencia uma ocorrência do meio acadêmico, que ela observa diariamente. É elogiada, nesta escolha, pelo professor: *Você quase já fez uma crônica agora.* Valendo-se deste apoio, a aluna usa como assunto central da sua primeira crônica o conflito vivido por um calouro (ingresso na universidade) com o sistema computacional de renovação e devolução de livros na biblioteca. Fica marcada, assim, a identidade de Beatriz como estudante ingressa na universidade – assunto do qual revela maior domínio para ironizar, para compor a crônica.

De forma diferente do que se acompanhou com Renata, Beatriz não usa o pronome *eu*, implicando-se diretamente no texto, mas deixa marcas de que se inclui nas discussões ao fazer uso do pronome possessivo *nosso*, em parágrafos distintos do texto: *nosso calouro começou a procurar pela estante, nosso amiguinho clicou, nosso amigo está para receber uma resposta que decidirá se ele pode confiar ou não em um “sistema” cheio de Bugs*. Outra marca decisiva, na composição desse texto, pode colocá-la como a personagem que fala neste espaço ou que explicita conhecimento prévio sobre o funcionamento de bibliotecas: *o calouro, muito educado, agradeceu e saiu sem reclamar de nada, embora pensasse ter 15 dias para devolução, pois é assim na biblioteca pública, onde não se paga mensalidade*. Em entrevista concedida no início de 2005, Beatriz afirma freqüentar, quando na escolarização básica, a biblioteca pública.

Logo, é adequado afirmar que o Discurso reciclado, em uso na crônica 1 de Beatriz, advém do conhecimento de mundo anterior ao ingresso na universidade, o qual é implementado na comparação com o funcionamento do Ensino Superior, e na sua outra posição: a de acadêmica de Letras. Assim, a reflexão temática dessa crônica parece desencadear uma transformação de posicionamento frente ao funcionamento de bibliotecas, neste caso, a universitária.

Nesse sentido, outros elementos da crônica, discutidos em sala durante a análise de exemplares do gênero, em especial destaque à crônica do autor Maicon Tenfen, apóiam a elaboração desse texto de Beatriz e a concedem mais *status* e reconhecimento como produtora deste gênero. Uma evidência disto é o elogio, por escrito, emitido pelo professor à produção dela: *excelente crônica*.

Com essa oportunidade de produção de crônica, o tema funciona como uma reação-resposta a um fato muito próximo de sua vivência acadêmica, que a impulsiona nas escolhas lingüístico-discursivas. Como marca do Discurso reciclado, Beatriz aproveita vários elementos previamente discutidos em sala de aula: a) expressões do cotidiano, entre aspas – *“porque cargas d’água”, “fuçando”*; b) linguagem especializada do sistema operacional da biblioteca, entre aspas também – *“débitos em aberto”*; c) diálogo entre atendente da biblioteca e o calouro introduzido por travessões; d) perguntas retóricas para manter diálogo com os leitores do texto – *você pensa que ele fez isso?, não era o que você faria?*; e) ilustração (caricatura); f) texto estruturado em duas colunas, como o do autor Maicon Tenfen.

Uma reflexão decisiva e constante nesta crônica de Beatriz diz respeito à imagem de calouro por ela construída: que tem iniciativa por ir à biblioteca, que procura sozinho os livros desejados, que é educado, que está conhecendo o funcionamento da biblioteca acadêmica e

não desiste de compreendê-lo. Algumas marcas lingüísticas utilizadas servem de apoio para ironizar este empenho do calouro, o qual acaba sendo o prejudicado pelo “*sistema*”: *ser certinho, fuçar as coisas sozinho, não xingar, bater o pé quando dá vontade, aceitar como é imposto, sem informação*. A repetição da expressão *muito educado*, intensifica a ironia em torno do prejuízo sofrido pelo calouro diante do erro de *sistema*. Da mesma forma que apresentado na crônica do autor Maicon Tenfen, o fechamento do texto de Beatriz também instiga a curiosidade dos leitores, como ela assim escreve: *Afinal o aluno já vai pagar um tal “aumento de mensalidade” por erro de cálculo do “sistema”, mas esta já é outra estória*.

Essa primeira crônica de Beatriz é aqui analisada sob diversos aspectos, em virtude de vários motivos: a) simboliza um constante movimento confirmativo às orientações prévias do professor; b) é um evidente exemplo do comprometimento dela com escolhas lingüístico-discursivas originais; c) é uma marca forte do que vem se expondo nesta tese, conforme Gee (1999), Comber e Cormack (1997), Boiarsky (2003): é necessário conhecer o funcionamento de um dado domínio social, desenvolver o metac conhecimento que o constitui, para poder fazer uso do letramento crítico, para usar o(s) letramento(s) dominante(s) que dele fazem parte, na direção de se assumir como *insider* neste domínio; d) é uma exemplificação de que seus dizeres irreverentes e descontraídos, em eventos orais em sala de aula, também se fazem sentir neste texto e a apóiam na elaboração de um gênero como a crônica, que envolve ironia e humor como características centrais.

Quanto à produção da segunda crônica de Beatriz (**anexo F**), em maio de 2005, dois meses após a primeira, já não aparece o uso da primeira pessoa do discurso ou marcas que a incluam como personagem da crônica. Destaca-se o uso de uma linguagem bastante especializada e técnica pertinente ao assunto por ela abordado. Alguns exemplares são: *devido ao arrocho da fiscalização na fronteira do Brasil com o Paraguai; sacoleiros do Paraguai; enquanto tudo continua igual no Brasil de Pedro Álvares Cabral, que os turistas aproveitem ainda mais essa migalha*. O título, *Olha a muamba aí, gente!*, representa, de entrada, uma escolha irônica do texto, reforçando o assunto da crônica: o aumento do valor permitido para as mercadorias vindas do Paraguai ao Brasil. Outras características deste texto de Beatriz reforçam a coerência das escolhas dela às orientações prévias sobre o gênero, o que marca o uso do Discurso reciclado: aspas, para indicar adjetivações pejorativas, uso de ilustração (caricatura) e disposição do texto em duas colunas.

Como reação-resposta a essa segunda crônica de Beatriz, o professor elabora o seguinte bilhete explicativo – um movimento confirmativo que apóia as escolhas dela: *Posso estar enganado, mas está nascendo uma cronista na Unifebe. Essa observação que você faz*

*em cima da atualidade é muito interessante, principalmente por estar acrescida de uma pitada de ironia, característica da crônica. Percebi que você se atrapalha um pouco na pontuação, mas isso pode ser resolvido se você escrever períodos menores. Veja acima (são 16 linhas sem ponto), como é difícil até para ler. O período muito longo acaba deixando o texto com problema de coesão. O importante, é claro, é que criatividade não falta. Parabéns!*

Esse movimento do professor em valorizar a expressão escrita das alunas, com a sutileza de mencionar os ditos *problemas* referentes às regras da Gramática Normativa, é um indicativo da motivação e da reflexão a que estas alunas estavam expostas. Os dizeres de Beatriz, em entrevista no final de 2006, apontam para o decisivo diferencial da interação construída entre o professor Tiago e os alunos de Letras, o que viabilizava maior confiança nas tomadas de decisão e, por consequência, maiores oportunidades de transformação nas práticas de escrita:

(13) Assim, hoje os professores pedem resenhas, pedem diferentes gêneros pra produzir, nem sempre dizem como é, pressupõem que a gente já saiba. Só falam, mas como fazer, a gente tem que correr atrás. A gente estudou alguns gêneros, e os outros a gente vai ter que correr atrás, né. [...] Pedir pra fazer produção textual, dá dicas, mais ou menos algumas características, pedir pra gente produzir, **depois ter aquela correção que volta pra ti pra ver o teu erro, e explicar através do nosso próprio texto. Isso eu acho que faz bastante falta na nossa faculdade, na nossa formação, porque teve naquele tempo, depois tudo que é ensinado, as matérias novas, as disciplinas, não são em cima de textos, e ali a gramática explicada em cima de texto. [...] Eu sinto falta, então, dessa aula.** Não é só apontar o erro que você fez, **tem que mostrar o outro caminho**, por que é que não pode ser daquele jeito. **Antes a gente tinha esse apoio**, agora a gente não tem mais. (Beatriz, 2006)

Com esse depoimento, há um ano distanciada das aulas do professor Tiago, Beatriz reforça o valor atribuído por ela a esta aprendizagem colaborativa, que a fez refletir e encontrar outros caminhos na implementação qualitativa dos textos. Também pode-se depreender que as reflexões com a língua, instigadas nas aulas do professor Tiago, representam uma prática transformada, aos olhos dela, que, paulatinamente, estavam dando subsídios para uma prática transformadora, ou seja, mais consciente na elaboração linguístico-discursivo-enunciativa.

As reflexões a que Beatriz e demais alunos da classe estavam submetidos durante 2005, nas aulas do professor Tiago, não garantem, como já afirmado, ausência de conflitos. Beatriz, por exemplo, mesmo tendo produzido duas crônicas no primeiro semestre de 2005, e tendo sido elogiada pelo professor nestas produções, ao elaborar a terceira crônica do ano, em setembro de 2005, apresenta uma marca de sua indecisão com o gênero. Uma linha antes do título da crônica, a aluna assim expõe: “*Crônica*”, *pelo menos é pra ser crônica!* O que aqui

se denomina como conflito e indecisão **pode, perfeitamente, ser uma marca da reflexão intensificada da aluna, em vista da ampliação do metac conhecimento sobre esse gênero e sobre o artigo de opinião. Também, distanciada no tempo, da produção das duas primeiras crônicas, e fazendo escolhas um tanto diferenciadas das que fizera anteriormente, quando fora elogiada pelo professor, realiza um movimento que pode ser interpretado de duas maneiras complementares.** Esse movimento pode ser confirmativo à própria escolha dela, em reafirmar sua compreensão sobre crônica, ao mesmo tempo em que pode ser um movimento indeciso, em que a intenção dela como autora pode não vir a coincidir com o juízo de valor - reação-resposta - do professor. Para melhor visualizar as escolhas de Beatriz, apresenta-se a terceira crônica (original no **anexo G**) por ela elaborada:

(14)

Cadê a capa anti-pó?

Esses dias, quando eu estava preparando a comida, escutei um barulho de carro freiando e depois se arrastando. Era mais um coitado que havia se perdido “na falta de asfalto”, é isso mesmo, onde há buraco no asfalto, há falta de asfalto.

Tudo isso é muito ridículo, a prefeitura promete o asfalto a cada eleição, depois vence e, em seguida, não cumpre. Quando finalmente começam a colocar o asfalto, ele não vem de fundos de impostos, os quais pagamos tantos tipos que nos confundem com a nomenclatura; a renda vem mais uma vez do bolso do povo, que paga em perdidos números de prestações com “suaves” taxas de juros.

Pagamos caro e compramos gato por lebre, pois não deu tempo de acabarem o outro lado da rua que o primeiro já se estourava todo, removendo o asfalto daquele pedaço.

E quem conserta o buraco? Depois de receber tantas ligações reclamando, o pessoal responsável espera um mês e depois aparece para revestir a cratera que se formou.

O problema é que o asfalto iludiu muito os moradores, pois foi colocado em ruas onde o encanamento não foi checado; então há canos estourando e vazando o tempo todo, fazendo brotar água do asfalto e com isso corroendo toda a terra por baixo dele. Com isso ele quebra fácil porque é muito fininho, é tão fino que mal acabaram de colocar, o povo pensou que estavam colocando um fundo, mas este fundo era o tão sonhado asfalto.

Agora lá vamos nós passear de carro, a velocidade média é de no máximo 20k/h que é para dar tempo de desviar dos buracos e das poças de lama.

E se estragar mais algum pedaço? Com certeza os responsáveis arrancam o tal asfalto do determinado lado da rua. E o que acontece com o outro? A erosão e a falta de planejamento “comum”, e o povo o que faz? Paga de novo, mas de outras formas, porque com certeza alguma taxa vai subir.

Através de algumas marcas presentes nesta terceira crônica, Beatriz demonstra libertar-se do movimento predominantemente confirmativo às orientações prévias do professor sobre este gênero. **A opção por produzir esse gênero dá-se após realização de Seminário sobre o gênero crônica (aula 2, 2005/2), conduzido por duas colegas de classe, que além de reforçarem muitos elementos já explorados pelo professor em 2005/1, tornam públicas as dúvidas quanto às vozes, que constituem a crônica, e diferenças que**

**distanciam crônica de artigo de opinião.** Esse Seminário contou unicamente com a intervenção de Renata e outros alunos, que não os sujeitos da pesquisa, os quais tentaram contribuir com pontos de vista acerca das dúvidas das colegas apresentadoras. O professor, por sua vez, já antes do Seminário e ainda na aula 3 de 2005/2, amplia discussões sobre a crônica, introduzindo outros enfoques sobre a teoria dos gêneros, como a intercalação de gêneros primários e secundários, forma não fixa e a transformação histórica dos gêneros e da linguagem. Assim, em virtude da linguagem em uso pelo professor ser mais especializada, a qual ainda não era de conhecimento e de domínio dos alunos, não há participação destes durante as explanações. Portanto, é nesse contexto de trabalho com a crônica, que Beatriz produz seu terceiro exemplar do gênero.

Diferentemente das duas crônicas anteriores, Beatriz elabora esta terceira crônica – *Cadê a capa anti-pó?* - à mão, sem estruturá-lo em colunas, não utiliza ilustração (caricatura), utiliza a 1ª pessoa do singular e do plural, *eu* e *nós*, para explorar um assunto pertinente à comunidade de residência dela – a qualidade ruim do asfalto e os buracos formados por consequência do mau planejamento de obras do município de Brusque. Beatriz também opta por um tom mais polêmico, de denúncia a um descaso do município, na condição de moradora, que tem deveres como o pagamento de impostos, mas que não é atendida quanto a seus direitos – a resolução do problema de má qualidade do asfalto, o qual foi pago por ela e pelos demais moradores próximos. Como Beatriz produz esta terceira crônica no meio acadêmico, inserir a identidade de moradora – característica do letramento primário, da comunidade de moradia – parece representar a ela uma inconsistência ou não legitimação a esta opção temática. O motivo é que, na primeira crônica (*Quem administra “o erro de sistema”?*), Beatriz faz alusão a um assunto do próprio meio acadêmico e na segunda (*Olha a muamba aí, gente!*), aborda um assunto de interesse nacional – contrabandos do Paraguai ao Brasil. Assim, na terceira crônica (*Cadê a capa anti-pó?*), a escolha temática diferenciada e as conseqüentes escolhas lingüístico-discursivas desencadeiam nela a reflexão, a dúvida sobre a caracterização do texto como crônica. Em resposta, o professor avalia o texto dela com o conceito A, o qual, nas aulas dele, representou adequação total à proposta por ele apresentada. Com essa terceira crônica, Beatriz, mesmo que não referencie de forma explícita, dá provas da transformação de sua prática com o gênero crônica, pois faz escolhas outras que vão além do uso do Discurso reciclado e a colocam na posição de autora, que assume seus dizeres, mesmo sem saber se a reação-resposta do outro – leitor – irá coincidir com a intenção e com o projeto discursivo dela.

Dessa forma, tantos os dizeres de Renata, quanto os de Beatriz, sobre **a possível indecisão do gênero crônica, representam marcas da relação do enunciado genérico com o autor, com as variadas práticas de linguagem em que ele se insere, o que enfatiza a dinâmica histórica de construção e reconstituição do gênero**, conforme Corrêa (2006). Como informa este autor, “a novidade quanto à produção do texto pode estar justamente em reconhecer a legitimidade de relações intergenéricas não previstas.” (CORRÊA, 2006, p. 219). Mesmo que o foco das análises, nos textos de Renata e Beatriz, não tenham sido as relações intergenéricas, pode-se fazer uso deste dizer de Corrêa (2006) para afirmar que a transformação, quanto à produção do texto, pode estar em reconhecer a legitimidade das escolhas lingüístico-discursivo-enunciativas e da posição assumida pelo autor no momento da execução do seu projeto discursivo.

**Com o olhar em Sandra**, constata-se que a opção dela pela crônica foi única durante todo o ano de 2005: apenas como resposta à proposta do professor Tiago na aula 3 de 2005/1. Esse primeiro texto do ano, e o primeiro **exemplar do gênero crônica**, foi o escolhido pelo professor, **para proceder com as análises lingüísticas em sala de aula**. Dessa forma, era a primeira experiência de todos os alunos, nas aulas deste professor, com a atividade conjunta de análise, e também a primeira do professor, o qual não previa, antecipadamente e por completo, a reação-resposta da autora do texto: Sandra.

A crônica de Sandra, em análise na aula 6 de 2005/1, foi a seguinte (original no **anexo H**):

(15)

Ria se concordar

Há cerca de uma semana, chegou um e-mail dizendo assim: - Ria, se puder Diário de uma doméstica. Pensei, se tratar de um desabafo de uma empregada doméstica, era mais ou menos isso, o texto falava de uma empregada, que não entendia muitas coisas, o texto ignorava e ironizava as empregadas, o texto mais ou menos falava assim:

- Creusa pega o telefone e fofoca com a amiga Craudete:
- Cé num sabe de urtima? Eu descobri que aqui nessa mansão que eu trabaio é tudo fachada!
- Como assim, Creusa? – pergunta a colega confusa.
- Nada aqui é dos patrão! tudo é imprestado! tudo! tudo! Cê cridita numa coisa dessas? Oia só: a roupa que o patrão usa é deim tal de Pierre Cardan, o carro é do tal de mercedes.
- Nossa que pobreza!
- E além de pobre, eles são muito ixibidos!
- Imagina que ôtro dia eu escutei o patrão no telefone falano que inha um Picasso...
- E num tem?
- Que nada, fia... é piquininho que dá dó!

- Achei um absurdo um texto falando sobre tantas coisas, que todos nós sabemos, o que inclusive as domésticas, achei um atrevimento, pois o texto todo foi escrito com palavras erradas, insinuando que nem escrever elas sabem.

Foi um texto com humor ridículo, sem nenhuma consideração com as pessoas que estão numa classe social menos favorecidas não achei graça nenhuma, e acho também que quem escreveu, deve fazer parte de uma classe, que pode ter dinheiro mas nenhuma educação.

Pois criticou as pessoas apontando-as como ignorantes sem nem mesmo pensar que poderia estar escrevendo um texto com humor ridículo. E não foi tão genial quanto imaginou, pois poderia ter feito um texto com mais criatividade mais engraçado sem ter passado tantos dos limites.

Conforme se observa pelas escolhas lingüísticas de Sandra, nessa crônica, há um recorrente movimento contrastivo diante do assunto e das manobras humorísticas, expostas por meio da fala das personagens. É notável a não compreensão da aluna quanto ao valor da variação lingüística, como recurso intencional para desencadear a ironia e o humor, nesse caso particular da crônica, ainda que em aulas anteriores, este tenha sido o foco das reflexões na análise de exemplares do gênero. Esses elementos composicionais do gênero – ironia e humor – são apenas reproduções feitas por Sandra do texto-base (um e-mail recebido por ela) e não escolhas intencionais, construídas de forma a provocar o humor no leitor. O título, por exemplo, como ela mesma afirma durante a atividade de análise, é cópia do e-mail: *Esse é o título do texto, né. Eu coloquei como tava no texto*. Este dizer é uma marca do constante movimento contrastivo dela, diante da tentativa do professor de encaminhar a análise da crônica por ela produzida.

Vários são os procedimentos adotados pelo professor, que mesmo desencadeando reflexões sobre o funcionamento do gênero, segundo a percepção da maior parte dos alunos, provocam resistência e insatisfação em Sandra (cf. sequência 17). A ênfase dada à análise lingüística do texto recai sobre elementos predominantemente da ordem gramatical. Nesse sentido, procurando atender a um pedido dos alunos, quanto ao estudo das regras da gramática, o professor Tiago opta por motivar esta reflexão com a língua, a partir da produção de uma aluna – no caso, Sandra – conforme fora acordado na primeira aula de 2005/1, com todos os alunos da classe. No entanto, como exemplar da primeira atividade deste porte, é perceptível que, para Sandra, as intervenções do professor se dão no sentido de apontar erros, de avaliá-la como produtora deficitária, o que diminui o *status* dela como aluna do curso de Letras.

A proposta inicial lançada pelo professor (exemplo 16) é já uma evidência desencadeadora da insatisfação e resistência de Sandra:



(16) Quero que vocês **façam um levantamento, do texto da Sandra, né, de problemas que por acaso vocês encontrem no texto.** Ah, pontuação, aí vocês podem indicar, primeiro parágrafo, segundo parágrafo, façam um esquema aí. Aqui ela usou uma palavra inadequada, uma conjunção que não foi bem colocada pra ligar os parágrafos. Podem dar uma olhadinha nesse modelo que entreguei aqui pra vocês [refere-se a um esquema com aspectos para analisar convenções da escrita, textualidade e gênero]. A textualidade, a questão da escrita. Vejam se vocês conseguem captar algo ali.

A solicitação do professor, nesta sequência (16), para fazer um levantamento de *problemas* no texto de Sandra, coloca essa aluna na posição defensiva. Por consequência, ela realiza vários movimentos contrastivos aos dizeres do professor, na tentativa de justificar suas escolhas, os nomeados *problemas* do texto.

(17)

1. P: Então ali no título tem um período composto
2. A: [alunos reclamam, devido às nomenclaturas usadas]
3. P: O “se” é uma conjunção, indica uma condição.
4. **Sandra:** Então tá errado?
5. A(D): Acho que é “riam se concordarem”
6. **Sandra:** Não vou mais escrever, tá tudo errado.
7. A(E): Não tá errado, ele não tá falando que tá errado, ele tá dizendo o que é o “ria”, o “se”...
8. P: “se” essa conjunção, se é período composto, tem que separar por vírgula, é aí que eu quero chegar. **Estamos fazendo uma análise lingüística do título, da função gramatical, tem uma pausa na vírgula, tem uma conjunção ali.**

Na intervenção 1, o professor tenta introduzir a reflexão sobre o uso da vírgula no título da crônica: *Ria se concordar*. Porém, ele faz uso demasiado da nomenclatura gramatical e não deixa explícito aos alunos onde exatamente queria chegar com essa abordagem. Esse procedimento provoca em Sandra reações-respostas contrárias e resistentes, valendo-se do movimento indagatório, como na intervenção 4, que indica incompreensão sobre dizeres que não faziam sentido a ela naquele momento. Somente na intervenção 8, o professor explicita, com apoio da metalinguagem e fazendo referência ao porquê em usá-la, a função de tais dizeres anteriores. Dessa forma, são predominantes os mesmos movimentos contrastivos de Sandra, culminando no fechamento da atividade, quando faz a seguinte reflexão sobre o procedimento pedagógico do professor, evidenciando a situação desconfortável a que esteve exposta: *não gostei, não me senti confortável*. Ainda, Sandra realiza um movimento avaliativo sobre o refletir no uso da língua, que compõe o próprio texto: *eu percebi que é mais fácil a gente apontar o erro do outro*. Esse ato de refletir, por sua vez, não parece ser sinônimo de *um processo rápido*, como afirmado pelo professor em sala e exposto no exemplo (7) desta subseção.

Como respostas aos dizeres de Sandra, o professor, em dois momentos, procura justificar suas orientações de análise. Ele expõe o motivo da realização desse tipo de atividade e a projeta como uma possibilidade pedagógica de ação na Educação Básica:

(18) **É pra aprendizagem, não é pra cobrança.** E a criançada adora isso na sala de aula. Eles adoram. Pode fazer assim, pegar um texto de um aluno de outra sala, tira o nome, ninguém vai saber de quem é. É assim que vocês fizeram.

(19) Eu acredito que quando for falar de gramática, de como escrever, **corrige com as crianças os textos.** Pega o texto de um aluno, pergunta pro aluno, se não ele vai achar que é pra xingar.

O ponto de referência do professor, como exemplificado em (18) e (19), é o trabalho desenvolvido por ele em salas de aula da Educação Básica. No entanto, com Sandra, a reação não foi a mesma indicada por ele, quando desenvolve a atividade da mesma natureza com crianças. Um diferencial nítido é que o professor Tiago não teve a preocupação de omitir o nome dela, quando do início das análises. Essa não observância dele já a expôs a uma situação de desvantagem, pois a indicação foi por realizarem *um levantamento dos problemas do texto de Sandra*. Dessa forma, mesmo que os propósitos do professor tenham sido mostrar como proceder com a análise lingüística em outro nível de ensino e desencadear reflexões sobre o uso da língua a partir do texto de uma aluna, a atividade desencadeada causou resistência específica em Sandra. Um indício desta ocorrência é que Sandra, durante 2005, não mais voltou a produzir crônicas, apenas artigos de opinião, como será enfocado nas discussões seguintes, e outros gêneros propostos como obrigatórios nas aulas (resumo e resenha).

Com o intuito de não parecer que o professor é o responsável por essa reação de Sandra, depoimentos dados por ela, ao final de 2006, indicam outros motivos, que podem ter desencadeado tamanha resistência, e a opção por não mais produzir crônicas durante 2005:

(20) Antes tudo era texto. Tudo era texto, era tudo igual. [...] É tem **uns gêneros que eu tenho mais facilidade**, por exemplo, o conto. O conto eu me vejo perdidinha para escrever um conto. Mas eu consigo escrever bem resenha, sempre ganho a nota máxima nas resenhas e nos resumos, eu consigo escrever [...], **agora assim, conto já não, crônica não consigo, aquilo que envolve um pouco de humor eu não consigo, eu tenho mais dificuldade. Eu sei que cada um vai para um lado, cada um consegue escrever melhor uma coisa.** [...] **Eu não gosto muito de humor, talvez por isso não consiga escrever**, eu gosto mais de ficção. [...] **Nada que tem comédia me atrai**, a única coisa que eu gosto que é engraçada, que eu leio desde pequena, que eu tenho centenas, são gibis. Eu tenho muitos, coleciono gibis desde de pequena. Então é a única coisa assim, na parte do humor que me agrada, mas o restante nem piada, nem filmes. (Sandra, 2006)

Como se acompanha pelos dizeres de Sandra, em (20), experiências prévias são invocadas para justificar sua não afinidade com o humor. Ela reforça: *eu não gosto muito de humor, talvez por isso não consiga escrever*. Estas informações, dadas por Sandra, ajudam a compreender o caráter sócio-histórico das práticas de letramento. Colaboram também para elucidar que as orientações de letramento não se mostram suficientes em um curto espaço de tempo, ainda que por meio de instruções explícitas sobre a metalinguagem que constitui os Discursos secundários de dada esfera social, como a jornalística, a que pertence a crônica em estudo. A construção de sentidos, a partir destas orientações, pode não ser imediata, uma vez que toma lugar, na constituição letrada da aluna, uma gama de outras experiências com a linguagem ao longo da vida. Logo, mesmo que Sandra, neste exemplo (20), consiga explicitar a transformação compreensiva ocorrida sobre o que é texto, não manifesta o mesmo procedimento transformativo com o uso da crônica. O que se pode inferir desses dizeres dela é que o metaconhecimento sobre o funcionamento do gênero crônica é implementado, pois a aluna é capaz de fazer análise sobre a relação da crônica com o humor – uma característica forte deste gênero. Nesse caso, o *saber sobre* a crônica prevalece sobre o *saber fazer*. Como ela mesma reconhece, *eu consigo escrever bem resenha, sempre ganho a nota máxima nas resenhas e nos resumos*. Essa afirmação reforça que **um sujeito se constitui letrado, em determinadas práticas de letramento, gradativamente ao longo da vida. Os sentidos e as explicações para o modo como se dá esta constituição são muito particulares ao sistema de valores, às crenças, às experiências prévias, aos (des)encontros com o(s) outro(s) nas interações e ao uso da linguagem no decorrer de sua história.**

Fazendo referência à participação de Renata e Beatriz na atividade de análise lingüística da crônica de Sandra (aula 6, 2005/1), conforme **apêndice O**, outros movimentos se fazem notar, os quais, nem sempre, coincidem com os de Sandra, pois posições diferentes são assumidas por elas nas interações.

Renata se manifesta em vários momentos com objetivos diversos: a) apoiar Sandra, no início, através de movimento confirmativo a ela, indicando ter conhecimento do e-mail que desencadeou a crônica; b) realizar movimentos indagatórios ao professor, a fim de confirmar ocorrências em análise; c) demonstrar incerteza quanto a determinado item enfocado; d) opor-se a Sandra, através de movimento confirmativo ao propósito do professor (exemplos 18 e 19) pela realização da análise lingüística do texto dela.

Beatriz também realiza movimentos de confirmação ao professor quanto às ocorrências em análise - os nomeados *problemas* do texto. De outra forma, em dado momento, procura apoiar a colega Sandra, utilizando um movimento metalingüístico que

representa, nesse caso, uma marca do Discurso reciclado, por meio da metalinguagem já adotada pelo professor, como se acompanha com uma seqüência do evento 2, aula 3:

(21)

1. **Beatriz:** Pode usar “ignorando-a”.
2. P: Pode ser, você vai usar um anafórico, que está lá. Por que você vai usar “ignorando-a”?
3. **Beatriz:** Por que é a empregada. **É uma questão de coesão, torna o texto coerente e coeso ao mesmo tempo.**

Beatriz, ao sugerir (intervenção 1) uma outra forma lingüística para a escrita de Sandra, tenta convencer o professor de que o referente do anafórico (pronome oblíquo *a*) é a empregada (intervenção 3), que possibilita *coesão* e *coerência* ao texto. No fechamento das discussões, da mesma forma que Renata, Beatriz realiza um movimento avaliativo que apóia as reflexões conduzidas pelo professor. Ela reafirma que as orientações dele possibilitam compreender o que é uma crônica, como é possível produzi-la, a fim de não apenas reproduzir modelos, conforme direcionado no período escolar.

A partir dessas explanações sobre a atividade de análise lingüística da crônica de Sandra, na comparação com a de Renata, comprova-se que o professor adota posicionamentos diferentes. O motivo pode ser o conhecimento ampliado, com a análise do texto de Sandra, sobre as possíveis reações-respostas das alunas na atividade. Com a análise da crônica *BURACO*, de Renata, o professor inicia as discussões, sugerindo que os alunos sigam um roteiro de análise e não que façam *um levantamento dos problemas do texto*. Ainda, o professor dá saliência aos elementos do gênero como ironia e respectivas escolhas lingüísticas que denotam essa característica da crônica de Renata. Com a crônica de Sandra, por outro lado, a ênfase coloca-se nos aspectos gramaticais, compreendidos por ela como *erros*. Logo, reflexões sobre o uso da língua, em muitas ocasiões, caminham em paralelo a muitos conflitos, seja pelo desconhecimento da função e dos sentidos da atividade, seja pela forma como se dão as interações em eventos orais, que expõem os alunos às análises, compreendidas como julgamentos, em vista da linguagem norteadora das discussões.

**Em síntese, nessa complexa dinâmica do realizar reflexões sobre a língua, com e a partir da crônica, com o intuito de implementar percepções, posicionamentos e formas de oralidade e escrita, professor e alunos vão se constituindo sujeitos letrados em práticas acadêmicas de letramento.** Movimentos diferenciados predominam em eventos de natureza diversa com o gênero crônica. Nas análises de exemplares do gênero prevalecem os movimentos exemplificativos, reforçando marcas da escolarização básica, e movimentos

contrastivos às discussões sobre variação lingüística e recursos estilísticos do gênero, os quais são dados novos, mencionados por meio de uma metalinguagem também própria da teoria dos gêneros discursivos. Nas análises de crônicas, produzidas pelas alunas Sandra e Renata, predominam movimentos constrastivos e confirmativos ao professor e às autoras dos textos. Nas produções escritas, de cada sujeito da pesquisa (Renata e Beatriz, pois Sandra só produziu uma crônica), analisadas no conjunto de ocorrências, acompanha-se uma gradativa transformação sobre o metaconhecimento que constitui o gênero crônica e conseqüentes escolhas lingüístico-discursivo-enunciativas, com grande apoio do Discurso reciclado. Se ainda forem considerados os depoimentos das três alunas, ao final de 2006, constata-se que as reações-respostas às orientações do letramento com o gênero discursivo crônica não são sempre imediatas. Podem ser reações-respostas retardadas, que comprovam a ocorrência de práticas reflexivas e transformativas em um *continuum* de implementações e a constituição gradativa da identidade das alunas no domínio acadêmico.

**Portanto, movimentos dialógicos vão se delineando de modo particular em situações enunciativas também particulares, ou seja, em Eventos reflexivo-transformativos de natureza diversa. Com o gênero artigo de opinião não é diferente.** Os movimentos dialógicos de Renata, Beatriz e Sandra, nos eventos com este gênero, diferenciam-se dos realizados com a crônica, porque os pontos de reflexão são outros, os elementos do gênero também são distintos, as formas de interação entre professor e alunos vão se alterando, por experiência a momentos já compartilhados previamente em sala de aula e por conseqüência ao conhecimento prévio de cada um dos sujeitos.

Com o artigo de opinião, os pontos de reflexão mais recorrentes são: a) os assuntos, destacados fortemente como reação-resposta ao já-dito; b) crítica – formação de opinião; c) diferença entre o gênero artigo de opinião e a crônica; d) marcas lingüísticas - escolhas que contribuem para a progressão temática e para indicar o posicionamento argumentativo do autor do texto.

Para que sejam analisados como se dão os movimentos dialógicos das alunas na relação com estes pontos de reflexão, eventos diferentes integram as discussões: análise de exemplares do gênero, análise de produção do artigo de uma aluna da classe (Jeane) e Seminários apresentados por Renata, Beatriz e Sandra com o gênero artigo. Nestes eventos, movimentos transformativos vão sendo delineados, como marca da implementação da constituição letrada de cada uma delas.

**As análises** desencadeadas, pelo professor, com os alunos, **sobre o gênero artigo de opinião** (aula 4 de 2005/1), iniciam-se fazendo referência ao gênero crônica, como se

comprova com o dizer do professor: *Esse primeiro texto [referindo-se a “Estamos bem servidos” de Roberto Grassi], que texto é esse aí? É uma crônica?* Este é mais um exemplo do porquê nomeá-lo como gênero balizador. Ao adentrar em outro exemplar do gênero, o professor novamente faz uso desta estratégia: *Vamos ver esse discurso aqui no “Decálogo dos pais”. O que vocês acham que é? É uma crônica? Muito sério pra ser uma crônica, não é?* Dessa forma, o professor consegue instigar a reflexão em muitos alunos, que ao eliminarem a hipótese de ser uma crônica, indicam prevalecer a opinião como característica central do gênero. Já em outros alunos, no uso destas indagações tendenciosas, o professor apenas instala a dúvida, a incerteza sobre o funcionamento dos dois gêneros mencionados.

Os movimentos de Renata, Beatriz e Sandra são inicialmente confirmativos a questionamentos elaborados pelo professor, acerca do assunto focado nos artigos. Contata-se que, no lugar de optarem por movimentos contrastivos às orientações do professor, conforme realizados nas análises iniciais com o gênero crônica, as alunas passam a fazer uso mais recorrente do Discurso reciclado com mais consciência. Nessa direção, passam a utilizar o metac conhecimento, que as auxilia a melhor manipular o Discurso dominante implicado nas análises.

É nesse contexto de análises de exemplares do gênero artigo, que a aluna Sandra tem sua primeira fala legitimada no ano, como se comprova com a seqüência a seguir:

(22)

1. P: O outro lá [refere-se ao outro texto], “Injustiça... Até quando?” Eu tirei o nome, quem vocês acham que escreveu isso daí? Homem, mulher, adulto, criança, adolescente? (silêncio)
2. **Beatriz:** Alguém de 25 anos.
3. P: Homem ou mulher?
4. **Renata:** É jovem.
5. **Sandra:** “Nós jovens devemos...”
6. P: **Olha aqui, ela** [referindo-se a Sandra] **já pegou ... “nós jovens”...** É minha filha! Olha só, “nós jovens”.
7. **Renata:** Ponto de vista.
8. P: Ela tá dando o ponto de vista dos jovens. É que o adolescente não gosta de ser chamado de adolescente, ele é jovem, 12 anos já é jovem. Então, ela [a autora do artigo] fala aqui “nós jovens”. **Aqui ela** [Sandra] **já matou a charada.** Lá em cima ela [autora do artigo] diz: “no meu ponto de vista”, ela vai se posicionar assim. Alguém pode não concordar com o que falou no artigo, mas respeita o argumento.

Sandra, na intervenção 5, aproveitando-se dos dizeres de Beatriz (intervenção 2) e de Renata (intervenção 4), constrói seu próprio dizer com uma sentença do artigo em análise, a qual comprova ser *uma jovem* a autora do texto. Essa manobra do Discurso reciclado, em utilizar parte do texto como resposta a um questionamento do professor, já recorrente em

aulas anteriores, é a forma que Sandra encontra de se inserir, decisivamente, nas discussões acadêmicas com os gêneros discursivos.

Essa seqüência (22) é bastante determinante para acrescentar explicações à ocorrência de Sandra optar por produzir um grande número de artigos no ano: três em 2005/1 e um em 2005/2. Esses números indicam negação ao gênero crônica, o qual foi a opção mais repetida de Renata e Beatriz durante todo o ano. Usa-se, aqui, o termo “acrescer”, pois se tem consciência de que não basta apenas um fato isolado no ano para explicar decisões recorrentes de Sandra sobre a escolha do gênero a ser produzido. Experiências prévias com a linguagem, como a produção dos tipos dissertativos, na escolarização básica (mesmo que na condição de Supletivo), podem também ser os motivos norteadores das escolhas de Sandra. Negar, no entanto, a ocorrência mencionada nesta seqüência (22) seria inadequado à constituição letrada da aluna, que se dá gradativamente, no sentido da implementação das práticas e de identidades por ela assumidas. Como afirma Rojo (2005), os gêneros são determinados pela situação de produção dos enunciados (elementos da situação social), pela apreciação valorativa do locutor a respeito do objeto do discurso (tema) e pela presença do(s) interlocutore(s). Fazendo uso desse aporte teórico, pode-se afirmar que, em especial, a apreciação valorativa de Sandra, a respeito dos temas que compõem os artigos, parecem motivar muito mais a execução de seu projeto discursivo, se comparado com a crônica, gênero com o qual ela afirma não se identificar em virtude do não domínio de elementos como ironia e humor.

**Em outro evento, com foco na análise de produção de um artigo (anexo I) produzido por uma aluna da classe (Jeane),** é intensificado o uso do Discurso reciclado, como se visualiza com as transcrições presentes no **apêndice P**. O Discurso reciclado funciona como movimento confirmativo às orientações de letramento do professor, no tocante às marcas lingüístico-discursivas presentes no texto, e ao conteúdo (assunto), o qual é compreendido como reação-resposta ao já-dito. Renata usa do metac conhecimento (movimentos metalingüísticos) para repetir funções do artigo: informar e formar opinião. Também expõe o conhecimento que tem sobre crase, para corrigir um uso incorreto no texto de Jeane, e solicita (movimento indagatório) auxílio do professor quanto ao uso de vírgulas, a fim de melhor conduzir as análises da colega. Beatriz, além de realizar movimentos confirmativos ao professor, pelo uso do Discurso reciclado, realiza também movimentos avaliativos, através da formulação de hipótese explicativa para uma marca lingüística do texto. Ela assim se posiciona: *ela diz “sabe-se que a maior tristeza para uma mãe é perder seu filho”, como ela não é mãe, usa “sabe-se”*. Como resposta, o professor elogia Beatriz,

afirmando que *é um detalhe interessante*. Essa escolha de Beatriz comprova a reflexão realizada por ela quanto ao sentido do uso da pessoa do discurso (forma impessoal), aspecto este também já enfocado em aulas anteriores. Ainda, em movimento confirmativo à Renata, Beatriz também explicita sua falta de conhecimento sobre o emprego das vírgulas. Sandra, por sua vez, participa das análises em dois breves movimentos indagatórios: um, em que pede confirmação sobre a adequação no uso da nomenclatura *artigo de opinião* e o segundo, quando questiona o professor por meio da expressão *argumentos?*, diante da indagação dele: *quais os argumentos do texto?* Nos dois dizeres de Sandra, percebe-se a falta de metac conhecimento sobre o gênero artigo. Mesmo que se afirme haver falta de metac conhecimento nas elaborações de Sandra, esta se dispõe a questionar, inserindo-se nas discussões sobre o artigo. Essa ação é diferente da realizada por ela durante as análises desencadeadas com a crônica de Renata (cf. apêndice N já mencionado), quando permaneceu em silêncio e nada indagou ou comentou.

As reflexões se intensificam e prosseguem comprovando a prática transformada com a realização de **Seminários sobre os gêneros**. Esses Seminários foram propostos pelo professor Tiago, no primeiro dia de aula de 2005/2, e aceitos pelos alunos, no intuito de aprofundar conhecimentos sobre a natureza e funcionamento de diferentes gêneros discursivos.

As primeiras a apresentarem o Seminário sobre o gênero artigo foram **Renata e uma colega (Aline)**, na aula 3 (evento 4), de 2005/2. Estas alunas optaram por fazer a análise de um artigo *A birra do piercing*, com apoio de um roteiro disponibilizado pelo professor, contendo elementos do gênero. Na aula 4, em continuidade ao trabalho já iniciado na aula 3, as alunas propuseram a comparação entre um outro artigo, *Capacidade de amar*, e uma crônica. Essa comparação entre gêneros foi uma decisão particular das alunas, como afirmado por elas, e não resposta a uma solicitação do professor.

Uma fala inicial de Aline faz referência ao juízo de valor dela sobre o artigo: *na minha opinião é uma coisa mais chatinha assim, é mais deixado de lado, a crônica tá mais na moda*. Esse dizer reforça o quanto a crônica, por ocorrência sistemática de trabalho, durante 2005/1 e já nas aulas iniciais de 2005/2, é legitimada como um gênero balizador, que adquire mais *status* na relação com o artigo. Renata, por sua vez, (re)contextualiza o dizer de Aline, nos moldes das orientações do professor Tiago, o que indica a presença de um movimento confirmativo ao metac conhecimento adotado por este profissional, como se observa com a seguinte asserção: *é, ele não é tão publicado. Tu abres um jornal, tu vê um artigo ali no começo. Quem lê? É um público que tá mais envolvido, informado, que goste de ver qual é a opinião do autor*. Com esta explicação, Renata torna pública sua compreensão sobre o artigo.



Ela indica aos colegas da classe dois elementos essenciais nesse gênero: o espaço de publicação - jornal - e o público leitor previsto, os quais particularizam a ocorrência deste gênero.

A reflexão sobre o uso da língua é explicitamente notada em momentos de discussão em que artigo e crônica são colocados em comparação. A aluna Karen, por ter apresentado, na aula 2 de 2005/2, o Seminário sobre crônica, lança um questionamento inicial sobre uma particularidade do artigo (intervenção 2) – *opinião do articulista* – e, em seguida, outro (intervenção 6), que estabelece relação entre crônica e artigo.

(23)

1. **Renata:** Ele usa muito assim o “nós”, também concorda com a situação social. Quando ele usa a impessoalidade, ele talvez não concorde. Quando não concorda, usa da forma impessoal.
2. Karen: Pode aparecer a opinião do articulista?
3. **Renata:** **Assim, eu acho que não pode sempre, se percebe a opinião do autor, só que às vezes não aparece tão explícito.**
4. Karen: Eu posso escrever um artigo baseado em fatos, sem mostrar a minha opinião?
5. **Renata:** **Coloca a situação que tu queres defender, de forma interpretativa [...]**
6. Karen: Toda crônica tem que ter opinião, né?
7. **Renata:** **Acho que crônica tem mais a coisa do humor, da ironia e o artigo é mais sério.**

O dizer de Renata (intervenção 1), sobre o sentido que se constrói com a escolha da pessoa do discurso, impulsiona Karen, por meio de um movimento indagatório, a inserir-se na apresentação, no sentido de implementar sua compreensão sobre o funcionamento do artigo. Renata, via movimento avaliativo, expõe o que compreende do artigo de opinião, indicando uma resposta adequada à questão de Karen. Na intervenção 3, Renata revela percepção apurada sobre uma característica central: opinião do articulista. No entanto, utiliza de uma expressão modalizadora – *eu acho* – que concede *status* de incerteza ao seu dizer. Por conseguinte, Karen reage com outro movimento indagatório (intervenção 4), na tentativa de que explicações sejam aprofundadas. Ainda assim, Renata procura fazer uso do metaconcehimento que possui, (re)contextualizando como a opinião pode ser expressa no artigo: a situação apresentada de *forma interpretativa*. Percebendo que opinião não é um elemento recorrente apenas no artigo, Karen, na intervenção 6, fazendo uso do metaconcehimento ampliado com sua apresentação na aula anterior, expõe uma indagação comparativa com a crônica. Novamente, Renata, no uso do modalizador *acho* (intervenção 7), tenta responder com uso de um dizer do professor Tiago, expresso no final da apresentação de Karen, na aula 2: *Um aluno [da Educação Básica] me disse assim: a crônica não é séria, o*

*artigo já é sério. Ele percebeu, ele conseguiu definir.* Então, o jogo de vozes, sem referência aos autores em exato, e o inicial adentramento no metaconhecimento sobre o artigo de opinião, via Seminário, conduzem Renata a utilizar o modalizador *acho* que faz seu discurso não ser absoluto e autoritário.

**Essa sequência 23, referente ao Seminário de Renata com o artigo de opinião é, portanto, um decisivo exemplar do uso do letramento crítico,** o qual, na visão de Gee (1999), remete ao uso de um Discurso secundário e pressupõe a utilização da metalinguagem, a fim de desencadear compreensão, análises e críticas sobre Discursos primários e/ou secundários e sobre a própria constituição letrada dos sujeitos nos domínios sociais. O letramento crítico representa um caminho para libertação e para emancipação, capaz de conceder aos sujeitos o poder de participar de letramentos dominantes, de questionar a realidade em torno de si, bem como de analisar práticas sociais da língua de maneira crítica, com apoio da metalinguagem que as constituem.

Engajadas na apresentação, Sandra e Beatriz também revelam suas reações-respostas aos dizeres das colegas, especialmente porque ambas têm a tarefa de apresentar, na aula 4, outras particularidades sobre o gênero artigo.

(24)

1. P: O autor joga com a 1ª pessoa do singular e a 1ª do plural. Ele tá querendo provocar a reação ativa do leitor, pra provocar o cara que usa o piercing. [...] Ele tem um leitor específico. Isso tem que perceber no artigo.
2. **Sandra: Se só o autor dá a opinião, pode ser um artigo?**
3. P: Vejam que tem toda a crítica e lá no final dá as consequências.
4. **Renata:** Ele ultrapassa a opinião dele.
5. **Sandra: Todo artigo é assim?**
- [...]
6. Karen: Qual seria a diferença mais significante entre artigo e crônica?
7. **Beatriz: Se tirar a 1ª pessoa, continua sendo artigo?**
8. P: Pode
9. **Renata:** Pode se comprometer mais ou não.
10. **Beatriz:** Comprometimento ou não.
11. P: O artigo pode causar uma reação, o outro pode contra-argumentar.
12. Karen: Gera outros argumentos.

Os dizeres do professor, na intervenção 1, desencadeiam em Sandra (intervenções 2 e 5) e em Beatriz (intervenção 7), movimentos indagatórios, com o intuito de receberem respostas com indicações mais estáveis sobre a caracterização do gênero artigo. No entanto, em virtude da natureza relativamente estável dos enunciados, respostas absolutas, com definições fechadas, não são adequadas como análises de gênero. Ainda, quanto à intervenção 2, Sandra ressalta seu conflito com as vozes que constituem o artigo, conforme já externado nas análises de crônicas. Essas intervenções das duas alunas dão indícios de que há uma

tentativa de que as reações explicativas delas, no Seminário previsto para a aula 4, coincidam com as orientações do professor. Esses movimentos das alunas funcionam como recursos de distanciamento da situação desencadeada com a análise da crônica de Sandra, em 2005/1, quando esta se mostrou desconfortável por não ter havido predominância de movimentos confirmativos a sua produção escrita.

Renata, nessa seqüência 24, reforça continuamente sua posição, seus argumentos, assim como explicitado na seqüência 23, fazendo uso de seu metac conhecimento sobre o artigo. Tenta assumir, a cada intervenção, a posição de condutora dos trabalhos, já que assim havia sido estabelecido na apresentação dos Seminários e já que o professor Tiago intervém nas discussões, colocando em segundo plano os dizeres dela e de Aline.

De forma sistemática, então, comprova-se que Renata, por ocasião do Seminário, desafia-se a implementar dizeres do professor; realiza escolhas de exemplares de artigos e de crônica, os quais provoquem adesão dos colegas de turma nas discussões; investe-se da posição de professora propondo, de forma irônica, que os colegas produzam artigos, como provas da compreensão discursiva nos Seminários e deixa marcas do controle sobre o metac conhecimento com o gênero artigo, mesmo diante de questionamentos inesperados dos colegas.

Como complementação à atividade reflexiva e especialmente transformativa, quanto à percepção, compreensão sobre o artigo de opinião, Renata expõe seu posicionamento: *Como a Aline disse então, o artigo é aquela parte chatinha que aparece logo no início do jornal ou no final, lá na revista também. Ninguém gosta muito de ler. Eu tava em dúvida sobre a opinião no artigo. Mas todo artigo defende uma opinião. Às vezes menos, às vezes mais ferozmente que nem o artigo do piercing.* Esse dizer de Renata, na aula 4 (evento 2), em continuidade ao Seminário iniciado, funciona como resposta aos questionamentos de Karen, na aula 3 (seqüência 23), e como (re)afirmação ao que havia exposto, de forma duvidosa, como explicação sobre o artigo.

É ao final deste evento 2 que o professor explicita a percepção dele sobre as atividades reflexivas das alunas: *Eu acho que a crônica, pra vocês, não tá tão difícil de identificar, né. [...] O que eu tô sentindo de vocês, é que vocês não sabem como construir um artigo. O que eu devo escrever no artigo, pra que seja um artigo?* Acrescendo a estes dizeres do professor, o que se acompanha com as interações desencadeadas em sala, vai além do elemento *o que escrever no artigo*. O conflito desencadeado nas análises de artigos, em comparação às crônicas, inclui vários elementos complexos como as vozes do discurso, os argumentos possíveis e os recursos lingüísticos a escolher para conduzir os argumentos à

formação de opinião. Essa percepção do professor, mesmo realçando apenas *o que escrever no artigo*, dá indícios da complexidade enunciativa do gênero. Por mais que se tentem realizar, de inúmeras formas, as orientações de letramento, elas sempre serão a ponta de um iceberg, conforme GEE (1999).

Ainda, por ocasião do Seminário de Renata e Aline, na aula 4 (evento 3), de 2005/2, **o professor assume a atividade de análise do artigo *A birra do piercing***, desenvolvida por elas na aula 3. Retoma dizeres das alunas e os implementa, usando a metalinguagem pertinente à teoria dos gêneros. Nesse evento, por sua vez, outro momento evidente de reflexão sobre o funcionamento do artigo, apresenta-se nos dizeres de Beatriz:

(25)

1. **Renata:** A moda é escrever sobre política, corrupção.
2. P: Os fatos vão acontecendo e as pessoas vão se manifestando por meio dos **artigos. Crônicas também, cartas do leitor também, editoriais.**
3. **Beatriz:** Quanto às assinaturas, nem todos os artigos são assinados, né?
4. P: Todos são assinados.
5. **Beatriz:** Mas se tiver um artigo no jornal e não estiver assinado, se não uma pessoa se responsabilizando por ele, então é o jornal que se responsabiliza né?
6. P: Então **deve ser um editorial.**
7. **Beatriz:** Não pode ser artigo se não for assinado?
8. P: Só se for uma falha do jornal. Esses jornais menores esquecem. Mas é perigoso. Não tá assinado, alguém se ofende com aquilo, pode processar o jornal por conta daquilo.
9. **Beatriz:** Nós vimos no jornal um sobre nutrição, tinha alguém falando e aparecia o nome lá embaixo, além do nome aparecia, é professor de....., é economista.
10. P: Isso é pé biográfico. **Vocês começam a perceber os traços no artigo, mais fácil é de produzir. Vocês vão jogando, se tiver relação com o ponto de vista.**

Os movimentos indagatórios de Beatriz, nas intervenções 3, 5 e 7, são realizados não apenas em decorrência dos dizeres do professor (intervenção 2), ao tentar explicar a presença de opinião em gêneros como *artigos, crônicas, cartas do leitor e editoriais*. Esses movimentos emergem de observações e análises atentas de Beatriz, por ocasião da preparação do Seminário sobre o mesmo gênero, a ser apresentado em evento posterior. Assim, o metac conhecimento sobre o artigo impulsiona Beatriz a confirmar ou ampliar informações obtidas no decorrer do processo de organização do Seminário. Essa dinâmica de análises é, então, beneficiada porque o professor oportuniza a essas alunas assumirem-se co-responsáveis no processo de ampliação de conhecimentos sobre os gêneros.

Dessa sequência (25) fica registrado, ainda, para posterior retomada de dado, que o dizer do professor, na intervenção 6, *então deve ser um editorial*, é utilizado por Beatriz como apoio – Discurso reciclado – para se inserir em discussões com o gênero resumo. Esse procedimento, discutido adiante, comprova o valor concedido à voz do professor e a carga de

sentido que esta voz carrega, mesmo em situações em que é dada às alunas a função central de orientadoras do trabalho. Dessa forma, a relação compreensiva e de uso do metac conhecimento sobre os gêneros é bastante valorizada por elas, comprovando que “as práticas de letramento são estruturadas e sustentadas por instituições e relações de poder.” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 12, tradução nossa). A essa valorização está implícita a necessidade de inserção das alunas nas práticas de letramento acadêmico e a necessidade de aprovação, uma vez que, no final de cada semestre, há pareceres indicando o desempenho nas aulas.

Mesmo tendo o professor explicitado (intervenção 10) o movimento transformativo de compreensão das alunas sobre o gênero artigo, ele intervém continuamente no **Seminário desenvolvido (evento 4) por Beatriz e Sandra**, tornando sua voz mais forte e marcante do que a delas, como se expõe em um exemplo:

(26)

1. **Sandra:** O autor escreveu esse texto.
2. P: Veja que ele é economista.
3. **Sandra:** Ele usa muito o “eu”, o “nós” no texto. Então quem lê o texto pela primeira vez não entendeu muito bem o texto. Até nós temos o segundo texto com resposta.
4. **Beatriz:** Saiu na Veja no dia 03 de agosto.
5. P: Vejam, bem em cima, aparece o modalizador: “parece lógico”, “é preciso”. Mas ele fala ali, usa a primeira pessoa.
6. **Sandra:** Ele diz ali “não sabemos ao certo” – todos né!
7. P: Vejam até aqui (se refere até o segundo parágrafo) ele faz uma relação com a medicina, sem fazer críticas. Mas daqui em diante, ele aponta “com o auxílio de João Batista de Oliveira, exploro abaixo....”. Quem é esse João Batista?
8. **Sandra:** Acho que é o coordenador do Saeb.
9. P: Então, a voz desse João está ali, discutida.

As intervenções 2, 5, 7 e 9 comprovam o quanto o professor valoriza o uso da metalinguagem e torna os dizeres de Beatriz e Sandra secundários. O motivo de o professor reagir de maneira complementar, quase a cada dizer das alunas, guarda relação com a falta de contextualização, em muitos dizeres de Sandra. Esta aluna, na tentativa de explicar a temática de dois artigos escolhidos, pertencentes a um mesmo articulista, sendo um deles reação-resposta à (não) compreensão dos leitores, parece se esquecer de que os colegas da classe não estavam entendendo certas colocações. Dessa maneira, Sandra denota um não controle com o Discurso reciclado, nem mesmo no que se refere ao assunto do artigo. Ela deixa evidências de realizar a apresentação do Seminário como forma de cumprir uma tarefa dada pelo professor.

Nessa atividade com o artigo, outros movimentos são ainda perceptíveis. Um deles aponta para o distanciamento (movimento contrastivo) das alunas ao artigo científico, como se observa por uma intervenção inicial de Beatriz:

(27)

1. **Beatriz:** Então tem mais de um tipo de artigo, o jornalístico, que a gente pesquisou e que o pessoal já apresentou e **tem o artigo científico, depois se o professor Tiago puder dar uma pincelada, a gente não estuda tanto o artigo científico, porque a gente tá estudando o artigo jornalístico agora.**

2. **Sandra:** Mas tem pra comparar.

3. **Beatriz:** [com revistas científicas nas mãos] Aqui a Revista da Unifebe, tem vários planos, tem o nome dos professores, tem um da professora Marta aqui por exemplo. Tem a introdução, seu conteúdo, tem base pra defender o conteúdo e por fim tem as conclusões. A gente, de cara, só olhando percebe que é um artigo maior. Tem várias páginas. **É algo mais chatinho**, como disse a Aline. É um artigo de conteúdo. Então não é direcionado pra qualquer pessoa, tem um público específico. Como tem a Revista da Unifebe, da Unoesc, tem vários artigos. Então a Sandra vai ler pra gente um dos artigos que nós escolhemos. [refere-se a um jornalístico].

Essa sequência, do evento 4, comprova o quanto é mais cômodo e fácil reproduzir conteúdo já explorado anteriormente nas aulas, sobre artigos da esfera jornalística. Beatriz realiza um movimento confirmativo à colega Aline, quando repete *é algo mais chatinho*, para então caracterizar o artigo científico. A proposta de comparação de um artigo da esfera jornalística com um da esfera acadêmica (intervenção 3) se reduz a uma breve descrição estrutural de partes que compõem um artigo científico tomado como exemplo. Uma explicação possível é a falta de suporte prévio, de metac conhecimento para desenvolverem explicações deste tipo. Acresce-se, também, falta de autonomia na busca de informações mais precisas que pudessem desencadear outras reflexões sobre o gênero ainda não explorado durante as aulas.

É válido acrescentar que as informações breves apresentadas por Beatriz e Sandra foram oferecidas a elas em um grupo de estudos de professores de língua portuguesa, do qual Beatriz participa, conforme ela faz menção em seguida: *Pessoal, como a gente comentou com o professor Tiago, o objetivo era abrir uma discussão aqui na sala de aula. Eu participo do grupo dos sábados, aqui está um esquema [refere-se a um roteiro de análise do artigo], como a Renata apresentou, só um pouquinho diferente.*

A discussão referida por Beatriz, no entanto, não se abre em sala de aula, por falta de tempo, já que eram quase 22 horas, quando se finalizam as atividades. Na aula seguinte também não há retorno a estas discussões sobre artigos científicos, que poderiam elucidar, em certos aspectos, o funcionamento da esfera acadêmica. Fica marcada, dessa forma, **a ênfase às análises de gêneros que circulam na esfera jornalística**. Essa ocorrência, por sua vez, foi motivo de desconforto a muitos alunos de Letras, pois estavam ansiosos por trabalhar, especialmente por produzir, gêneros característicos da esfera acadêmica. Falava mais alto, assim, a identidade de acadêmicos. Esses alunos, ainda não dotados de ferramentas suficientes

para melhor se inserirem nessa esfera social, julgavam-se prejudicados, em desvantagem aos conhecimentos caracterizados como acadêmico-científicos.

Em virtude da constatação de muitos alunos, na aula 6 de 2005/2, o professor dá início às **análises de exemplares do gênero resumo**. O trabalho sistemático desenvolvido nessa aula e nas três seguintes, em que o resumo foi adotado como objeto de ensino-aprendizagem, guarda grandes semelhanças com o apresentado por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) – análise, produção, avaliação dos textos produzidos e reescrita do gênero.

Os movimentos iniciais das alunas Renata e Beatriz apresentam-se na direção de confirmar e exemplificar o conhecimento prévio delas sobre os elementos constituintes do gênero resumo, em vista de já o terem produzido na escolarização básica. Sandra, porém, abstém-se das discussões, permanecendo como ouvinte. Determinar um motivo, nesse caso, para a reação de silêncio, pode ser inadequado, mas, diante das análises já apresentadas até o momento, há a hipótese de que ela não se sinta muito confortável nas exposições orais, uma vez que pouco foi apoiada pelo professor e/ou por colegas em situações anteriores. A participação dela ocorre, apenas, após a produção dos primeiros resumos (aula 7), indicando receio a possível avaliação do exemplar de gênero por ela elaborado e apresentado no **apêndice Q**.

O professor conduz a aula 6 realizando, na interação com os alunos, a análise de diferentes **resumos: acadêmicos e jornalísticos**. Vários aspectos são abordados para desencadear reflexões sobre o funcionamento do gênero: autoria, função social do autor, linguagem científica, público leitor, suporte de circulação, condições de produção, objetivos do autor e objetivos do texto. Também são identificados outros gêneros, os quais apresentam o resumo na sua composição, como resenhas e críticas. Esse direcionamento auxilia o professor a indicar que os resumos não contêm elementos lexicais indicadores de apreciação crítica, diferente do que estava sendo focado com a crônica e com o artigo de opinião. São analisados, também, elementos coesivos, como pronomes. O professor tem o cuidado de ressaltar que muitas regras de produção de textos, nomeados como acadêmicos, são estabelecidas por instituições onde serão publicados. Essa instrução é decisiva para apontar o papel do leitor, que representa elemento chave para que se dêem as escolhas lingüístico-discursivas nos resumos.

Esses inúmeros aspectos que orientam a análise de resumos, resenhas e críticas, reforçam, aos alunos, a complexidade enunciativa do funcionamento da linguagem nos

gêneros (cf. CORRÊA, 2006). O professor, consciente dessa complexidade, afirma aos alunos no final da aula: *vou trazendo aos poucos para vocês mais informações*.

No entanto, por serem orientações iniciais a respeito deste gênero, predomina a voz do professor e um estranhamento a certas informações, especialmente por parte de Beatriz. Essa reação-resposta às orientações do professor é marcada pelo silêncio e por demonstrações de não compreensão a questões lançadas por ele, as quais indicam uma tentativa de inserir os alunos nas análises dos resumos propostos.

(28)

1. P: Vejam ali: “pretende-se”, neste texto, no outro “este trabalho pretende”, quem é que fala?

2. **Beatriz:** O autor.

3. P: e esse “pretende-se” indica o quê? [silêncio] Indica o quê? [silêncio] Indica o quê?

Essa reação de silêncio dos alunos em geral realça, a princípio, a incompreensão sobre o que realmente o professor estava pretendendo como resposta (cf. COMBER; CORMACK, 1997), uma vez que, na análise de crônicas e artigos, o enfoque sobre a pessoa do discurso já havia aparecido. Também, o silêncio é marca de um não-saber sobre o funcionamento do gênero resumo, pois como os alunos vinham acompanhando, cada gênero é composto de particularidades, que os distinguem uns dos outros. Beatriz, tentando responder ao professor, utiliza-se de seu metac conhecimento sobre o autor do resumo, porém, não é apoiada pelo professor.

Outro dado recorrente, entre as aulas 6 e 9, é a presença de movimentos indagatórios das alunas, que demonstram não coerência, na percepção do professor, com o projeto didático dele, com seus propósitos para aquela situação enunciativa. Em consequência, as questões não são respondidas imediatamente pelo professor, o qual prefere apresentar exemplos para poder melhor orientar a compreensão das alunas sobre o que fora questionado. Essa reação se mostra incômoda a elas, (cf. intervenção 6 de Beatriz, sequência 29), as quais insistem no recebimento de uma resposta específica, como exemplificam dizeres em torno da análise de uma resenha, gênero o qual tem o resumo na sua constituição:

(29)

1. P: [...] Quem é o autor aqui? Aparece o nome de quem escreveu?

2. **Renata:** Não.

3. P: Não tem um autor definido.

4. **Beatriz:** Então é um editorial, se não está assinado?

5. P: Será que foi o Maurício Kubrusly que escreveu?

6. **Beatriz:** Tô perguntando se pode ser um editorial.



7. P: Tem a foto da capa do livro, vocês me falaram dois dados importantes desse texto: fala do livro, do autor.

Beatriz, na intervenção 4, faz uso do Discurso reciclado, ou seja, de uma informação do gênero editorial – *não estar assinado* – em virtude de orientações do professor Tiago no início de 2005/2. Naquela ocasião, como se apresentou na intervenção 6, da sequência 25, durante a análise de um artigo de opinião, a própria Beatriz tem o interesse de saber se o artigo pode não ser assinado e o professor responde de forma negativa, indicando que o editorial é o gênero não assinado do jornal. Logo, a tentativa de se inserir no meio acadêmico, utilizando/repetindo, por meio do Discurso reciclado, um dado já confirmado em aulas anteriores, mostra-se como uma reflexão, mesmo sem muito domínio do metac conhecimento pertinente ao resumo e à resenha. Esse uso do Discurso reciclado (cf. GEE, 1999) é intensificado com o passar das aulas, nas quais o resumo é o objeto de trabalho, pois contribui para que Beatriz e demais alunas, de alguma forma, demonstrem cumplicidade ativa com os valores que constituem o domínio acadêmico.

Após a aula 6 (4h/a), em que o resumo é abordado, **o professor sugere, para aula seguinte, a produção de dois resumos**. Um ao texto *Ler não serve para nada*, artigo (na voz do professor, mesmo havendo características muito evidentes de uma crônica) de Diogo Mainardi, publicado na revista Veja. Outro resumo é ao artigo *Mais do que timidez*, de André Astete, publicado na internet. As orientações do professor, entregues por escrito aos alunos, foram duas: *a) síntese, em tópicos – principais argumentos dos autores; b) transformação dos tópicos em resumo de até dez linhas, com atenção à necessidade de fazer referência aos autores (segundo, de acordo, para o autor...) e de usar conectivos com a finalidade de dar unidade ao resumo (assim, portanto, desse modo, por isso, porém, mas, no entanto, ainda).*

De posse desses indicativos escritos, os quais foram também explicitados oralmente pelo professor, as alunas produzem os resumos, fora do ambiente de sala de aula, e entregam-lhe no início da aula 7. Opta-se por apresentar, nesta subseção, apenas **o resumo ao texto *Ler não serve para nada*, de Beatriz** (original no **anexo J**), por guardar semelhanças com os produzidos por Renata e Sandra (**anexos L e M** respectivamente).

(30)

Ler Não Serve Para Nada

Como tornar o Brasil uma nação letrada? É a respeito disso, que trata o documento do Secretário do Livro e Leitura, Ottávio Carlo De Fiore. Vejamos um trecho: “É fundamental que nos meios de massa, políticos, estrelas,...propaguem... a importância e o prazer que o hábito de ler confere às pessoas”.

Se eu, indicasse um livro de tal autor e o Barrichelo indica-se outro, talvez o dele venderia uns quatro ou cinco a mais. Segundo minha experiência, a leitura constitui o maior obstáculo para a ascensão social e de poder no Brasil. Os próprios escritores estão no mais baixo patamar da escala social.

Livros atrapalham, criam espíritos perdedores. Não é prudente tentar convencer os poderosos a dar testemunhos e incentivos à leitura, pois eles sabem que é mentira. Nenhum deles subiu na vida por ter lido um livro. No Brasil a receita para o sucesso é o analfabetismo. Se o Brasil um dia tornar-se letrado, terá lido os livros errados, se lerem os certos só dirão bobagens.

A avaliação realizada pelo professor e apresentada à aluna Beatriz, em forma de bilhete explicativo, ao final do resumo – exemplo (30) (cf. anexo J já referenciado) –, indica os seguintes aspectos: a) elaborar tópicos antes de produzir o resumo, segundo atividade solicitada e explicada em sala de aula. Na voz do professor, a elaboração de tópicos é importante, pois auxilia na compreensão do enunciado; b) fazer referência ao autor do artigo resumido – com base nas orientações dadas em sala; c) lembrar que no resumo se diz o que o outro disse. Além disso, podem aparecer outras vozes na voz do autor; d) usar as expressões: “o autor diz que..., de acordo com Mainardi, para ele..., segundo o articulista”. Estas indicações do professor são apresentadas, neste trabalho, não como símbolo de deficiências nas produções de Beatriz. O conjunto de sugestões dado pelo professor reforça o pouco tempo de uso do metachecimento, por Beatriz, sobre o gênero resumo. Acima de tudo, as indicações justificam o que defende Corrêa (2006): é restrito buscar explicações imediatas para os fatos textual-discursivos da produção escrita de alunos. Caso contrário as orientações intensas e as reflexões desencadeadas na aula 6 estariam certamente contribuindo para uma maior ou total adequação desta produção de Beatriz, mostrada em (30), ao gênero resumo.

Não se está afirmando aqui que o professor estava convicto que, com base nas orientações desencadeadas na aula 6, seriam realizadas produções escritas totalmente adequadas ao gênero resumo. Como já mencionado anteriormente, o professor propôs a produção de dois resumos, logo após o primeiro encontro de estudo sobre este gênero, a fim de fazer um diagnóstico sobre as formas de produção do gênero pelos alunos.

Se forem resgatadas experiências prévias de Beatriz com leitura na Educação Básica, comprova-se que a ação de resumir se associava a eventos de comprovação de leitura, como ela afirmou em entrevista no início de 2005: *geralmente a professora indicava livros e tinha que preencher uma fichinha para comprovar que a gente tinha lido alguma coisa*. Este dado é um entre tantos outros, fora do ambiente escolar, que reforça que a inserção dos alunos, em Letras, no sentido de dominar o Discurso dominante acadêmico (cf. GEE, 1999), pode ser um processo lento, por não haver apagamento de identidades outras já vividas e assumidas por eles ao longo da vida. Há simultânea convivência de identidades, as quais, se

muito diferentes entre si, podem provocar reações resistentes ou encaminhar os alunos a reproduzir experiências de outros contextos de escolarização.

Como comprovação de que esse processo pode ser lento, mas significativo às alunas, as aulas 7 e 8 indicam outras formas de participação delas durante as análises orientadas pelo professor, em torno de resenhas e críticas, as quais contêm resumos em suas composições. A participação das alunas, durante os encontros, é marcada por movimentos mais indagatórios acerca do funcionamento do resumo, uma vez que tiveram a experiência inicial de produzir dois exemplares do gênero. As indagações abarcam aspectos como título do resumo, elementos lexicais que marcam a referência ao autor – gerenciamento de vozes –, particularidades de um resumo acadêmico e dúvidas a respeito de diferenças entre resumo e crítica. Nessas duas aulas é que o professor intensifica análises em torno das vozes presentes nos gêneros em questão, estimulando, ainda mais, a transformação de percepção dos alunos sobre este elemento importante no resumo – o gerenciamento de vozes.

Durante o evento (2) da aula 7 de 2005/2, na introdução de análises mais específicas sobre resumo acadêmico, acompanha-se, pela seqüência (31) a seguir, os movimentos indagatórios de Sandra, como marcas de sua preocupação com a avaliação posterior do professor.

(31)

1. P: Pelo resumo se têm condições de avaliar se vai querer ler. [...] Esses resumos [os acadêmicos] geralmente são solicitados nas universidades e estão na internet pra todo mundo. Então vou mostrar um exemplo desse resumo pra vocês [o resumo da dissertação de mestrado dele].

2. **Sandra:** Professor, **no resumo eu posso dizer assim: “o autor disse”, “segundo o autor”.**

3. P: Pode. Você vai introduzir a voz do outro.

Isso [referindo-se ao resumo acadêmico em análise] é um resumo informativo que aparece em teses e dissertações.

[...]

4. **Sandra:** Depois vai poder arrumar, né professor? [referindo-se aos dois resumos de artigos jornalísticos, dentre eles *Ler não serve para nada*, entregues ao professor no início da aula 7]

5. P: Sim...

[...]

6. **Sandra:** Ah, professor, devolve meu resumo [refere-se aos dois resumos, dentre eles *Ler não serve para nada*.].

7. P: Não, **não aquele lá** [os primeiros resumos produzidos por ela e entregues no início da aula 7] **é outro tipo de resumo, esse aqui é pra dissertação e tese.**

8. **Sandra:** E resumo não pode ter mais de um parágrafo [remete-se aos resumos que ela já entregou ao professor]?

9. P: Aqui [o acadêmico] é o resumo da dissertação.

10. **Renata:** Aquele que a gente fez [e entregue no início da aula 7] é outro tipo de resumo, né?

Sandra, na intervenção 2, exemplifica o quanto as discussões sobre o gerenciamento de vozes no resumo começam a fazer sentido a ela apenas a partir deste momento, após a produção dos primeiros resumos. A reflexão desencadeada em sala, com elementos do gênero, provoca nela uma transformação perceptiva, no momento em que o professor aborda o resumo da esfera acadêmica. Outro aspecto composicional do resumo – número de parágrafos – desperta em Sandra o interesse por implementar o metac conhecimento sobre este gênero, pois ela nota diferenças entre o que produziu e o que o professor expõe. Renata, diferentemente, na intervenção 10, por meio de movimento indagatório, expressa um pedido de confirmação e concordância aos dizeres do professor.

Como continuação das discussões sobre o resumo acadêmico, o professor lança a **proposta de produção deste gênero da esfera acadêmica** e, como resposta, depara-se com movimentos contrastivos e resistentes das alunas:

(32)

1. P: Nós vamos trabalhar com esse texto aqui [refere-se ao artigo científico *Textos opinativos: uma questão de gênero*]. Vocês vão tentar fazer o resumo acadêmico.

2. Samanta: **Ah, professor, acadêmico? Nós não estamos academizados.**

[...]

3. **Beatriz:** Tem que ler tudo primeiro.

A necessidade de resumir um artigo científico, extenso, se comparado aos da esfera jornalística, e até mesmo a não experiência com esta tarefa, faz com que Beatriz (intervenção 3), em apoio ao dizer da colega Samanta (intervenção 2), oponha-se à atividade. Fica marcada, então, a resistência ao que é acadêmico, já que **a esfera jornalística é privilegiada para explorar os gêneros nas aulas do professor Tiago**. A esse dado, emerge uma grande dúvida, que poderá ser discutida em outras pesquisas: como instigar o trabalho de interface entre esferas, como a jornalística e a acadêmica, sem esquecer que os ingressos no Ensino Superior clamam por conhecimentos que caracterizam o funcionamento dessa esfera específica?

Outro evento (aula 9, 2005/2) que possibilita a implementação do metac conhecimento sobre o resumo, especialmente com o intuito de reescrita dos primeiros exemplares, é a **análise conjunta do resumo (anexo N) de uma aluna da classe (Liana)**.

Aspectos discursivos, textuais e gramaticais fizeram parte das análises, como se pode observar no apêndice M. Foram eles: a) papel do autor – aluno; b) a presença de duas vozes no artigo *Ler não serve para nada* e elementos lingüísticos para referenciar essas vozes; c) posição (começo, meio, fim do resumo) de expressões que indiquem referência ao autor do

texto-base e outras vozes ali presentes; d) vocabulário empregado, com a função de ser mais fiel ao texto resumido; e) construção coerente e coesa das sentenças; f) função de uso do elemento *que*, o qual introduz o discurso direto no resumo; g) falta de concordância verbal; h) construção dos parágrafos: a disposição dos argumentos do texto-base.

Apesar de muitas dessas orientações já terem sido apresentadas pelo professor, em aulas anteriores, a aluna Beatriz realiza um movimento indagatório sobre o gerenciamento de vozes: *o resumo não pode ficar só com a voz do autor, tem que ter a do outro junto?* Este movimento indica que, naquele momento, este aspecto do gênero, passa a fazer sentido a ela.

Renata, de forma diferente, mostra um controle maior sobre o uso das vozes no resumo. Faz uso de movimentos confirmativos ao professor, quando das explicações sobre este aspecto do gênero. Ainda, realiza um movimento avaliativo, ao expor uma hipótese sobre *o que* de um texto deve contar como conteúdo de um resumo.

Sandra, repetindo a mesma reação de outros eventos, não se manifesta durante estas análises do resumo de uma colega da classe.

Quanto à **reescrita realizada por Beatriz**, como exposto em (33), (original no **anexo O**), mesmo após essas discussões conjuntas sobre resumo em sala de aula, inadequações ao gênero persistem nessa atividade.

Beatriz acrescenta, apenas, expressões lingüísticas sugeridas pelo professor, como mencionado anteriormente. Ela não realiza alterações discursivas, de cunho temático, capazes de melhor adequar esta produção ao gênero resumo, em coerência ao assunto do texto-base. Uma prova disso é a avaliação final do professor, indicada pelo conceito B+ e não A, o que significa não total adequação ao gênero resumo. O exemplo (33) comprova, em *itálico*, o que é acrescentado pela aluna e, entre parênteses, o que é apagado da primeira para segunda versão do resumo. As reescritas de Renata e Sandra são dispostas nos **anexos P e Q**, respectivamente, as quais comprovam receber, da mesma forma que Beatriz, o conceito B na avaliação.

(33)

Ler não serve para nada  
(Autor: Diogo Mainardi)

Como tornar o Brasil uma nação letrada? É a respeito disso, que trata o documento do Secretário do Livro e Leitura, Ottávio Carlo De Fiore, *citado no artigo de Diogo Mainardi*: (Vejam um trecho) “É fundamental que nos meios de massa, políticos, estrelas,...propaguem.... a importância e o prazer que o hábito de ler confere às pessoas”.

*Segundo Mainardi*, (Se eu,) *se ele* indicasse um livro de *algum* (tal) autor e o Barrichelo *fizesse a indicação de* (indica-se) outro *autor*, *provavelmente a indicação de Barichello* (talvez o dele) venderia uns quatro ou cinco (a mais).

*Segundo o que diz o autor sobre sua* (minha) experiência, a leitura constitui o maior obstáculo para a ascensão social e de poder no Brasil. Os próprios escritores estão no mais baixo patamar da escala social.

Livros atrapalham, criam espíritos perdedores. Não é prudente tentar convencer os poderosos a dar testemunhos e incentivos à leitura, pois eles sabem que é mentira. Nenhum deles subiu na vida por ter lido um livro. No Brasil a receita para o sucesso é o analfabetismo. Se o Brasil um dia tornar-se letrado, *segundo o autor*, terá lido os livros errados, se lerem os certos só dirão bobagens.

A reescrita do resumo, por Beatriz, pode não ter sido completamente adequada ao gênero, no aspecto temático. No entanto, eliminar, ou pelo menos aprender a conviver com os conflitos de identidades sociais (cf. GEE, 1999), não é tarefa simples e rápida no espaço de quatro aulas. Outras marcas da constituição letrada de Beatriz, na Educação Básica, como já explicitadas na subseção 6.1 desta tese, ajudam a explicar a relação dela com a produção escrita de textos e com a reescrita: *Produção de textos na escola a gente até fazia bastante, mas nunca tinha um tema assim, era bem livre assim. Para ter idéia até demorava um pouco, mas eu escrevia demais. Eu escrevia, escrevia e não parava de escrever. Às vezes não tinha nem sentido no texto e quando ia ver tinha que reescrever. E não tinha toda vida orientação.*

Os dizeres dessa aluna comprovam que não havia um projeto didático baseado na perspectiva da teoria dos gêneros discursivos, em que os propósitos comunicativos eram decisivos para se proceder com a escolha dos gêneros e respectivos elementos temáticos, composicionais e estilísticos. Mesmo assim, a aluna afirmou que *não parava de escrever*. No entanto, orientações específicas para reescrita não eram frequentes. É provável que, em virtude de não estar inserida em eventos de letramento que a ajudassem na reescrita dos textos, a aluna julgou suficiente apenas acrescentar elementos oferecidos pelo professor para a reescrita do primeiro resumo.

Esse novo modo de agir com e a partir dos textos e as novas identidades propostas no domínio acadêmico, os quais representam marcas de transformação, são reconhecidos e valorizados pela aluna, como mostra um depoimento dela em 2005: *O professor nos apresentou uma forma diferente de ensinar e aprender [...]. A gramática, um dos capítulos da língua portuguesa, torna-se agradável, quando explicada a partir das produções textuais dos próprios alunos.* A aprovação às orientações reflexivas do professor, a partir das produções dos próprios alunos de Letras, é visível nesta fala de Beatriz. Essa é uma marca de que, se não houve grandes alterações na reescrita do primeiro resumo produzido por ela, é porque outros conflitos ou não conhecimentos da linguagem acadêmico-científica assumem lugar mais alto nesse processo. No período de escolarização básica, conforme depoimentos desta e de outras

alunas de Letras, a avaliação da produção escrita se fazia muito mais pela quantidade escrita pelo aluno, do que pela qualidade lingüístico-discursiva do texto.

Também são elogiadas, especificamente, as orientações do professor, ao longo do segundo semestre de 2005, as quais muito a ajudaram no aprendizado com e sobre os gêneros. No entanto, não são vistas como definitivas, nem suficientes (cf. GEE, 1999), de acordo com o depoimento escrito de Beatriz ao professor: *A disciplina veio para esclarecer as dúvidas. Colaborou muito para o meu aprendizado, nota-se na análise do meu resumo, depois das explicações, das análises de resumos e resenhas de outros autores eu finalmente consegui me limitar um pouco. Sei que isso é temporário e que se eu parar para ler, pesquisar e produzir, farei meu resumo novamente, mas isso é porque eu gosto de detalhes.*

Esse depoimento final de Beatriz esclarece um importante dado: o uso de estratégias do Discurso reciclado (cf. GEE, 1999) serve de apoio para participar das práticas de letramento acadêmico, como também pode estar ligado ao cumprimento temporário de uma tarefa em sala de aula. Esta segunda possibilidade, porém, não é marcada, na sua totalidade, por uma carga negativa. A consciência das próprias ações, a exemplo do possível retorno ao *resumão*, pode auxiliar Beatriz a recorrer às orientações com e a partir do resumo, realizadas no decorrer de 2005 em Letras. Assim, novas marcas são deixadas na constituição letrada desta aluna, a fim de contribuir para a implementação de sua identidade acadêmica.

Saindo do foco de análises com os gêneros discursivos, destinados à leitura e à produção escrita, apresenta-se um evento (**análise de palestra acadêmica**), da aula 10 de 2005/2, o qual não foi previsto pelo professor, e que marca o posicionamento das alunas em uma situação enunciativa, característica da esfera acadêmica.

(34)

1. P: Eu quero que vocês leiam esse texto, mas dando mais enfoque à questão da produção textual. Destaquem o que ela mais releva sobre produção textual. [...fala sobre Roxane Rojo, sobre os PCNs]. **A escola pode debater, mas pra debater tem que ter pessoal pra discutir.**

2. Liana: Professor, acho que a **gente devia ter uma base antes daquela palestra da Marta Furlanetto, porque ela falou bem dizer disso, dessas propostas, mas a gente não teve como debater porque a gente não tinha conhecimento disso. Então ficou aquela coisa vaga assim, só os professores puderam contribuir ou questionar.**

3. P: É precisava uma discussão anterior para saber o que ela disse. Ela falou tudo né: de Bakhtin, dos gêneros, da Proposta.

4. Renata: **Alguma coisa a gente até entendia**, né. Mas ela tava num nível bem mais elevado.

5. Liana: Entender assim, a gente até entendeu né, a questão de dúvida a gente não teve como esclarecer. **Se a gente tivesse tido uma base, podia ter questionado com ela.**

6. P: Acho que ela pensou... que o curso era muito grande, que iria ter todas as fases lá.

7. **Renata:** Talvez foi falta de informação pra ela né.
8. P: Esses eventos são assim. A professora Marta não é de ficar lendo, ela é mais de discussão, trouxe o texto, leu e abriu pra discussão. [...]
9. Liana: Imagina, que bom, ser paga pra lê.
10. P: Centrem-se então na produção de textos, porque a pesquisa que vocês vão fazer, a prática, também trouxe uma orientação a vocês. Esse texto vai servir pra nossa disciplina e pra pesquisa de vocês também. [referindo-se ao valor do artigo proposto para leitura, a uma prática extracurricular exigida no curso de Letras]

A reação-resposta de uma aluna da classe - Liana (intervenção 2) -, frente a uma palestra ocorrida no curso de Letras, é manifestada explicitamente na aula do professor Tiago, quando este afirma a possibilidade de a escola *debater* sobre *produção textual*, na condição da presença *de pessoal pra discutir*. Assumindo-se no grupo nomeado pelo professor – *pessoal pra discutir* – Liana constrói um movimento contrastivo ao dizer dele e principalmente à situação vivenciada com a palestra. Do ponto de vista dela, *faltou conhecimento* aos alunos de Letras sobre a temática apresentada pela palestrante, o que inviabilizou a possibilidade de interagirem com este letramento dominante.

Liana parece se caracterizar como *outsider* neste evento palestra acadêmica. A explicação para este posicionamento da aluna vai além da temática enfocada. O funcionamento do evento palestra não havia sido experienciado ainda pelas alunas e impõe uma forma de participação diversa da vivenciada por elas nas aulas na esfera acadêmica. O não conhecer a palestrante, a necessidade de se expor, por meio de possíveis perguntas, diante de um público não totalmente conhecido e a exigência de primeiramente ouvir para depois questionar são exemplos do funcionamento específico do evento palestra, o que se tornou explícito a elas em uma situação real de ocorrência.

A reflexão na ação e não nos dizeres sobre o evento provocou, dessa forma, uma transformação forte de percepção sobre a esfera acadêmica. Se durante as aulas de 2005, as leituras de artigos científicos, propostas pelo professor Tiago, representavam a realização de atividades cansativas e não muito necessárias aos olhos de muitas alunas, passam a ser compreendidas como recurso central de apoio a possível atuação no evento palestra. Como Renata (intervenção 4) relembra à colega Liana, *Alguma coisa a gente até entendia*, no sentido de confirmar o projeto didático do professor Tiago. Este, mesmo tendo oportunizado muitos eventos, durante 2005, envolvendo discussão sobre a temática explorada pela palestrante, adere ao posicionamento de Liana (intervensões 3 e 6) e, em seguida, na intervenção 8, faz uma afirmação muito passiva: *esses eventos são assim*. A preocupação do professor (intervenção 10) fica focada em uma proposta extracurricular do curso de Letras, para a qual ele propôs a leitura de um artigo, conforme intervenção 1. A falta de espaço para



discussões mais profundas sobre o evento palestra acadêmica pode, dessa forma, desencadear nos alunos a percepção de que palestras são pouco transformadoras à constituição letrada deles na esfera acadêmica. É desse modo – com a fuga da temática em discussão – que o professor dá por encerrada a análise do evento palestra acadêmica.

Diante dessas reações-respostas, expostas com a análise do evento palestra, quer-se aqui destacar um enfoque de grande teor reflexivo nesta tese: **a prática transformada, por consequência de uma efetiva construção de sentidos, para além do uso do Discurso reciclado, pode se dar ou ser comprovada, pelos próprios sujeitos da pesquisa, em situações enunciativas *in loco*, ou seja, em situações reais e não hipotetizadas em uma sala de aula.** No entanto, não se descarta que as interações desencadeadas, por ocorrência destas práticas de sala de aula, não contribuam para a prática transformada/transformadora das alunas. Ao contrário, são recursos e suportes para que elas façam suas escolhas, para que decidam por melhores formas de atuação em práticas de letramento, quando distantes ou quando inseridas em uma sala de aula, em situações diferentes das já experienciadas no processo sistemático de aprendizagem. Exemplos de que as reações-respostas a este processo sistemático de aprendizagem são, muitas vezes, retardadas e não imediatas, em virtude de outras identidades sociais assumidas, fora da sala de aula universitária, e em virtude da participação em outras práticas de letramento, serão apresentados e discutidos depoimentos de Renata, Beatriz e Sandra na subseção 6.4 desta tese.

Portanto, com esta subseção 6.3.3, sobre os Eventos reflexivo-transformativos, procurou-se comprovar o quão complexos e heterogêneos são os conhecimentos a que os alunos precisam ter acesso e especialmente dominar para se assumirem *insiders* na esfera acadêmica e o quanto a mediação do professor se faz necessária neste percurso. Embora o professor também vá se constituindo sujeito dos letramentos acadêmicos, é ele quem introduz o metac conhecimento e que colabora decisivamente com os alunos para que ocorra o domínio dos letramentos dominantes na esfera acadêmica. É no uso do metac conhecimento, que constitui os letramentos dominantes, veiculados nesta esfera, que os alunos vão tendo maiores oportunidades de fazer uso do letramento crítico, de implementar o Discurso reciclado, de projetarem-se nas práticas de letramento, na direção da emancipação e da transformação. Cada gênero adotado como objeto de ensino-aprendizagem, em Letras, motivou a ocorrência de movimentos dialógicos particulares, pontos de reflexão específicos e fez emergir formas de escrita também muito singulares de cada uma das três alunas, em vista de suas trajetórias prévias de letramento e das formas de interação com o(s) outro(s) na esfera acadêmica.

#### 6.4 PERSPECTIVAS SOBRE AS (DES)CONSTRUÇÕES DO LETRAMENTO ACADÊMICO

As reflexões sobre a constituição letrada de Renata, Beatriz e Sandra são o foco nesta subseção. Como já apresentado no início da seção 6, o objetivo que rege essas discussões é: caracterizar, nas linguagens sociais em uso pelos alunos e pelo professor, os modos de exprimir a constituição letrada na esfera acadêmica. Dados, advindos de diferentes instrumentos de coleta (apêndices D, E, F, G), em momentos diferenciados, são utilizados nas análises: depoimentos das alunas, ao final de 2005/1 e 2005/2, sobre suas participações nas aulas do professor Tiago; depoimentos deste professor, ao final de 2005/2, enfocando percepções dele acerca do processo de trabalho em Letras, e, ainda, depoimentos das alunas em entrevista realizada com elas no final de 2006.

As perspectivas sobre a constituição letrada na esfera acadêmica, na voz das alunas, apontam para uma dinâmica integração entre os três tipos de eventos de letramento acadêmico: os interDiscursivos, os identitários e os reflexivo-transformativos. Nessa direção, constata-se a expansão de identidades sociais, em âmbito pessoal, acadêmico e profissional. Devido a esta expansão de identidades, outras posições são assumidas pelas alunas, com apoio da interface de Discursos, que circulam em diferentes esferas sociais das quais participam, como a familiar, a profissional (escolar, empresarial) e a acadêmica. Por conseguirem, dessa forma, estabelecer esta interface Discursiva, assumem maior controle no uso dos Discursos secundários, muitos dos quais são caracterizados como dominantes, possibilitando às alunas maior consciência e reflexão nas ações de uso da língua. Os outros/novos usos dos Discursos, por sua vez, são explicitados por elas como sinais de mudanças e de transformações, nomeados nesta subseção como marcas de *(des)construções* do letramento acadêmico. Essa expressão assim se justifica porque as alunas, por participarem da esfera acadêmica, tanto *desconstroem* concepções, formas de ser, agir, interagir valorizar e estar em práticas de letramento, quanto *constroem* conhecimentos, pois processam, compreendem e respondem às várias propostas letradas, na relação com o(s) outros e com o conteúdo temático, em virtude de seus próprios objetivos, valores, crenças, percepções e experiências prévias.

Mesmo havendo particularidades que envolvem a constituição letrada de cada uma das três alunas, muitas **perspectivas, referenciadas por elas em 2005 e ao final de 2006**, apresentam **aspectos em comum**, os quais serão inicialmente explicitados.

Um primeiro aspecto abrange a avaliação que Renata, Beatriz e Sandra fazem de suas participações em Letras. As três alunas se auto-avaliam como comprometidas, mesmo que em momentos distintos, com o trabalho desenvolvido no curso.

Beatriz e Sandra dão provas de que intensificam este comprometimento quando assumem o papel de professoras na Educação Básica, diferentemente de Renata, a qual não tem o objetivo em dar aulas e, desde o início de 2005, evidencia seu interesse pelas aulas. Essa aluna afirma:

(1) Eu foco todo o conhecimento que eu posso adquirir aqui, independentemente se eu vou atuar na área ou não. (Renata)

Renata ainda explica, em 2006, que, se consegue distinguir melhor um artigo de uma crônica, é porque *acaba lendo mais, por necessidade da Faculdade e também porque quer se aperfeiçoar*.

Beatriz, com um tom de contestação, realça sua opinião frente à faculdade e não só perante as aulas do professor Tiago:

(2) Referente à linguagem, muito do que evolui foi por mérito meu. Muitas vezes eu fui atrás de normas, linguagem etc. A faculdade tem exigido, mas muitas vezes sem ter ensinado, subentendo que já saibamos, se omitindo de uma prática que só pregam. (Beatriz)

Essa forma de indicar seu comprometimento, denunciando a falta de explicitação nas orientações de ensino-aprendizagem em Letras, é uma constante nos depoimentos dela, ao final de 2006, quando já possui experiência como professora.

Sandra, já no final de 2005/2, mostra reconhecer sua própria resistência ao projeto didático do professor Tiago e posterior construção de sentidos:

(3) No começo do semestre, achei que não estava aprendendo muito, mas no decorrer dos dois semestres percebi que não se aprende da noite pro dia; no começo, quando era teoria, eu achava que nós não íamos aprender nada, que não ia dar, mas conseguimos. Depois que passa é que a gente vê que era melhor, né. (Sandra)

Quanto aos dizeres (1), (2) e (3) das três alunas, explicações de Green (2001) ajudam a melhor explicá-los: os alunos só serão capazes de aprender, de forma crítica, sobre os contextos sociais da linguagem, se usarem efetivamente o letramento crítico, se tiverem ou já tiveram oportunidades de experienciar práticas de letramento nestes contextos. O ponto chave nessa abordagem teórica é **o uso do letramento crítico**. Este se mostra como a marca mais

forte e contribuinte das orientações de letramento nas aulas do professor Tiago, mesmo que para as três alunas este uso do letramento não tenha se dado no mesmo tempo e nas mesmas circunstâncias. Um dizer de Sandra, especificamente a aluna que mais participava com movimentos contrastivos ao projeto didático do professor, traduz, na entrevista de 2006, esta marca forte da validade e do benefício do trabalho deste professor:

(4) Assim, passando o tempo, quando a gente vai utilizar, que a gente vai ver o quanto a gente aprendeu com aquilo. (Sandra)

Outro aspecto, também em acordo nos depoimentos das três alunas, é a não suficiência das orientações em Letras. Elas necessitam ser expandidas, seja na ação de repetir atividades experienciadas uma única vez, seja ampliando conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem em outras disciplinas ou mesmo buscando de maneira autônoma mais saberes. A face complexa do letramento é visualizada, dessa forma, pelas alunas, as quais deixam notar nos seus dizeres que o conhecimento é um contínuo em construção. Quanto a esse aspecto, Renata e Beatriz ressaltam a necessidade de aperfeiçoar conhecimentos gramaticais como o uso de vírgulas e a distinção entre regências e concordâncias verbais e nominais.

Explicações dadas por elas comprovam as mudanças – as (des)construções – operadas com o letramento acadêmico – outro aspecto em comum nos depoimentos delas. As mudanças dizem respeito às concepções de língua, linguagem, ensino-aprendizagem de língua, tipos textuais e gêneros discursivos. Também indicam maior reflexão durante a leitura, a produção escrita de gêneros e durante a análise lingüística dos próprios textos. O metac conhecimento, sobre o funcionamento dos gêneros discursivos, é apontado como o responsável por conceder a elas maior controle e domínio compreensivo nessas atividades. Um exemplo que retrata um pouco destas mudanças, faz-se ver nos dizeres de Renata, ao final de 2005/1.

(5) Nossa visão sobre o método de ensino adquiriu novos rumos, novas direções. Já não dá para imaginar nossos pensamentos de quando entramos aqui. Às vezes lembro do que escrevi na primeira aula, sobre língua e linguagem, e fico imaginando que ainda há muito para aprender. Hoje posso dizer que minha concepção mudou, que tenho uma outra visão sobre o aprendizado e o ensino.

Essa *outra visão* é também projetada para *outras* esferas de atuação como a escolar e a familiar, em que elas assumem posições sociais diversas. Beatriz e Sandra, na condição de professoras da Educação Básica, apontam e exemplificam como conseguem fazer uso das

orientações de letramento realizadas pelo professor Tiago. Renata e Sandra, por sua vez, acrescentam o benefício destas orientações para a relação que mantêm com os filhos e com a família.

Um último aspecto em comum, nos depoimentos das três alunas, é avaliação específica ao trabalho do professor Tiago. Como em parte já indicado nos dizeres (2) e (3), respectivamente, Beatriz toma como referência o trabalho deste professor, por apoiá-lo, e para tecer críticas a outras aulas do curso de Letras; Sandra, por sua vez, mostra adesão posterior às orientações de letramento nas disciplinas do professor Tiago. Essa reação posterior ou retardada ocorre quando ela está inserida no sistema de Educação Básica de ensino. Renata, diferentemente, elogia-o, revelando sua defesa e apoio ao trabalho dele:

(6) Pra mim ele sempre conseguiu passar o que ele quis [...] porque ele sonha com essa mudança, acho que ele consegue fazer isso na escola dele, com os alunos dele, apesar de toda essa burocracia, ditadura que é o ensino.

Estes posicionamentos em comum das alunas, mas ao mesmo tempo com especificidades, até aqui explicitados, ressaltam o quanto elas vão desvendando, com apoio do professor Tiago, os significados culturais das práticas de letramento, bem como muitas estruturas de poder subjacentes a estas práticas (cf. STREET, 2003). Nesse sentido é que se defende que uma marca forte e decisiva do trabalho deste professor, à constituição letrada destas alunas, é o uso do letramento crítico, o qual viabiliza (cf. LANKSHEAR et al., 2002): a) dominar e desempenhar um tal Discurso; b) compreender e analisar como habilidades e conhecimentos podem ser usados de outras maneiras, em novas direções, em diferentes Discursos; c) criticar um Discurso, com chances de provocar mudanças na identidade social deste, e desencadeando efeitos de funcionamento nele e/ou em outros.

Com base nessas explanações provenientes de Street (2003) e Lankshear et al. (2002), dá-se destaque, também, a **aspectos particulares**, indicados por **Renata, Beatriz e Sandra**, quanto às (des)construções do letramento acadêmico.

**Renata** se revela uma observadora atenta nas interações com os colegas da classe – espaço onde se dá parte de sua constituição letrada. Conforme Geraldi (2005), é na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu (o outro na interação) que ambos se constituem. Dessa forma, é na relação com estes *outros* que ela se auto-avalia como acadêmica comprometida com as orientações de letramento. Muitos colegas, na voz dela, em busca de um espaço no mercado de trabalho (cf. ALMEIDA, 2003), fazem-se presentes em Letras apenas pela necessidade de um diploma universitário. Essa situação é avaliada como negativa por ela, uma

vez que esses colegas demonstram não compreender os propósitos do professor Tiago, que incluem formação acadêmica, profissional e pessoal. Por outro lado, Renata reconhece a mudança de percepção de muitos colegas, sobre as aulas do professor Tiago, quando assumem a posição de professores e quando passam *a ver a dificuldade* por ele referenciada no tocante a um *trabalho diferente* do centrado na língua-sistema (Gramática).

Outra particularidade de Renata indica que, na condição de aluna universitária, ainda se sente desconfortável com os *textos acadêmicos*, os quais são considerados, por ela, *bastante complexos*, em vista de *certas terminologias e palavras complicadas*. Quanto a esse aspecto, compreende-se que por, privilegiar os gêneros da esfera jornalística, o professor Tiago abdica de um trabalho mais sistemático com a linguagem especializada da esfera acadêmica. É devido, então, à ausência de orientações desta natureza que Renata ressalta sua não familiaridade quanto à compreensão e produção de *textos acadêmicos*.

Na relação com outras esferas sociais, o letramento acadêmico auxilia Renata a avaliar seu próprio agir, a analisar as situações profissionais, na relação com ações de amigos (círculo pessoal) e de colegas de trabalho. Três depoimentos desta aluna são centrais como indicadores das transformações identitárias e do uso do letramento crítico:

(7) Às vezes é engraçado, a gente conversa com pessoas de fora, com amigos que leram a mesma coisa que tu leu, eles ficam falando sobre aquilo e a gente fica pensando “nossa, até pouco tempo atrás eu também tinha esse pensamento”. Hoje a gente vê com outros olhos. Tu lês umas matérias, acaba discutindo com a pessoa, mas ela diz “tais doido, ele não quis dizer isso, não, mas olha e pensa”. **Mas eles não têm esse conhecimento.** Já me peguei algumas vezes, com alguns amigos que acabaram lendo as mesmas coisas, que a gente já viu com outros olhos, além do que o texto queria, e eles não, só ali focados naquela coisa. [...] **O legal disso tudo é pôr a teoria na prática sem dizer pro outro que isso é teoria.**

(8) A gente acaba aprendendo muito, **a gente acaba redirecionando e fica com a visão muito ampliada**, apesar do que precisa ampliar muito mais né, mas fica melhor.

(9) Na verdade eu continuo fazendo a mesma coisa que eu fazia [na atuação profissional]. Só que assim, **tudo com outros olhos**, antes a gente era muito cru, como já falei. A gente aceitava muita coisa que tinha como argumentar, mas não tinha fundamentos de como argumentar, pelo menos agora eu consigo argumentar mais segura, sem falar besteiras. **Também todo esse conhecimento que o mundo acadêmico traz, a gente acaba transferindo pra vida da gente.** Assim, nossa, **são palavras novas, conhecimento, tu acaba adaptando, tua maneira de agir, antes a gente agia de uma forma. Hoje em dia age de uma forma diferenciada.** Não que antes fosse menos do que hoje, mas assim, a forma aprimorada, mais melhorada, mais consciência. **A gente acaba percebendo nos outros as atitudes que a gente tinha antes, né.** Nossa, **como a gente melhorou, eu fazia isso antes e agora não faço mais.** Tenho a capacidade de parar, pensar “nossa, eu agia dessa maneira”. A gente tá em grupo de amigos, o amigo faz uma coisa e é tão bom ver que eu não faço mais, eu fico tão feliz, é bem legal. **Eu paro bastante vezes e faço essa reflexão.**

Renata, nesses dizeres (7), (8) e (9), sinaliza o valor do (meta)conhecimento construído em Letras. Em (7) deixa claro que o uso do letramento crítico a faz (re)contextualizar as orientações de letramento da esfera acadêmica na interação com os amigos, mesmo sem utilizar a metalinguagem especializada. Em (8), ela reforça que redireciona os conhecimentos desta esfera acadêmica a outras, o que a possibilita uma *visão muito ampliada* do mundo. E em (9) a aluna indica explicitamente que consegue fazer a transferência de conhecimentos do *mundo acadêmico* para outros campos da vida, como entre amigos e no trabalho; exemplifica que ampliou seu potencial de argumentar; que modificou sua forma de agir; que se sente uma pessoa melhor, capaz de refletir, pois já tem mais consciência no uso da língua. Essas satisfações externadas por Renata a concedem um *status* ampliado de pessoa, com um capital cultural diferenciado de outros que a rodeiam. Acrescenta a essas explicações, que a transferência de conhecimentos para a família também acontece, pois consegue *repassá-los na educação da filha e no melhoramento da visão do marido*.

Os conhecimentos do mundo acadêmico, que proporcionam essa emancipação de identidades sociais, relacionam-se aos elementos dos gêneros discursivos, os quais viabilizam um maior controle no uso dos Discursos secundários. Também, esses elementos concedem a Renata maior poder de escolha nas produções de exemplares dos gêneros como o conto. Referente a este gênero, ela expõe que, em 2006, participou de um concurso de contos em Letras e foi premiada em segundo lugar com a melhor produção. Para chegar a essa posição, necessitou de *uma base para escrever*, bem como *pensar muito no que escreveu*. É a reflexão no uso efetivo da língua, oportunizada em duas disciplinas distintas, em 2005/2 – com o professor Tiago - e em 2006, que a sustenta na elaboração do conto. Como ela afirma, *com toda essa bagagem que a gente trouxe da teoria também é muito mais fácil pra identificar, pra analisar e pra escrever*.

Além desta *bagagem* proveniente de orientações em sala de aula, é notável a iniciativa de Renata por atividades de produção escrita. Já no início de 2005, quando do concurso de *hai cais*, ela é premiada em primeiro lugar, junto com um colega de curso, dois semestres à frente dela. O prêmio a eles foi a publicação dessas produções na camiseta do curso. Dessa forma, essas atividades de Renata marcam, pouco a pouco, sua constituição letrada em transformação, que no uso do metaconhecimento apreendido aproveita-o para se estabelecer como *insider* em atividades da esfera acadêmica.

Outra mudança em Renata, oriunda do trabalho direcionado pelo professor Tiago, é *o ler nas entrelinhas*, conforme indicado por ela:

(10) Então com as aulas do professor Tiago a gente teve toda uma outra visão, todo um novo olhar, a questão dos gêneros, na verdade a gente lia, mas não entendia. Não que não entendia, mas é que no 2º grau a gente não tinha o incentivo, a gente só ficava na leitura, a gente não interpretava, **a gente não lia as entrelinhas**. Hoje em dia a gente pega um texto na mão e **lê com outros olhares**, tu para numa palavra chave, **vê que não é só aquilo que tá escrito**, isso quer dizer algo a mais.

Como se verifica com esse exemplo (10) e conforme já mencionado anteriormente, Renata expressa a valorização pela oportunidade de ampliar sua compreensão das relações de poder subjacentes aos textos. Portanto, a orientação crítica do letramento, pelo professor Tiago, é intensamente indicada, por Renata, como produtiva a sua constituição letrada mais reflexiva e crítica no âmbito da esfera acadêmica e em outras como a familiar e a profissional.

**No caso de Beatriz**, uma observação particular de sua constituição letrada, é a relação diferenciada que passa a estabelecer com as aulas em Letras. Ela indica que *detestava as aulas de Língua Portuguesa no 2º grau*, pois eram *aulas chatas*. *É nas aulas que começou a ter na faculdade*, por ocorrência do trabalho do professor Tiago, que ela passa a *compreender uma forma diferente de ensinar e aprender*. A partir desse diferencial, ela ressalta sua afinidade com o gênero crônica e não com o resumo e com o poema, pois o primeiro viabiliza a discussão de temas atuais e polêmicos.

Ao mesmo tempo em que deixa revelar esses aspectos positivos, quanto a sua participação em Letras, Beatriz enfatiza sua insatisfação com as orientações dos professores nesse curso, implicitamente comparadas com as do professor Tiago, por meio de um discurso contestador e resistente. Como já exposto anteriormente, esse discurso emerge de sua posição como professora na Educação Básica. O que é particular nos dizeres de Beatriz é justamente o uso do letramento crítico, referente à interface pretendida por ela entre os Discursos acadêmicos em Letras e dos Discursos escolares da Educação Básica, onde exerce sua função profissional desde 2006. Em virtude dessa função, Beatriz se constrói, nos seus próprios dizeres, como: a) a que precisa estar sempre buscando mais conhecimentos para continuar sendo professora, como participar de um curso mensal para professores de língua portuguesa ocorrido aos sábados de manhã; b) a que está exposta a uma cultura de trabalho escolar que valoriza a gramática, a que tenta fazer *diferente*, com apoio de procedimentos já realizados pelo professor Tiago, e é julgada negativamente por isso por alguns profissionais na escola; c) a que se sente muito insegura com a nova identidade assumida e por isso tem *medo de arriscar, de levar uma coisa errada* aos seus alunos; d) a que tem expectativas mais específicas para as aulas do curso de Letras, referentes à formação profissional; e) a que deseja discutir a elaboração didática com os professores do curso e não apenas ouvir *teorias*;



f) a que carece de conhecimentos sobre o uso efetivo da gramática; g) a que valoriza a aprendizagem colaborativa, por meio de exemplos; h) a que desaprova discursos infundados dos professores de Letras, os quais *pregam diferente do que praticam*.

Três comprovações desse posicionamento contestador e acusatório de Beatriz, mas também de elogio a muitas orientações de letramento do professor Tiago, que para ela servem de exemplo na escola, são observadas nos seguintes dizeres:

(11) Acho que **a faculdade não é o suficiente**. Aqui eles dão o básico, às vezes nem tudo é o que tu espera e grande parte, quando tu te deparas com a sala de aula, tu te sentes até mesmo jogada. **Até o sistema, se tu fores olhar, eu fui atrás de emprego. Mas eu não tenho a licença ainda, eu não tinha feito estágio**. Então eu fui com a cara e com a coragem e agora eu tô lá. Muitas vezes eu não sei o que faço na minha atitude de sala de aula. **Tem todo sistema diferente**, depende da comunidade em que você dá aula, do contexto em que eles estão, ter que saber lidar como professora, assim.

(12) E aqui **eu queria que alguém ensinasse como passar esses conteúdos**. Eu tenho que aprender os conteúdos e saber como passar pros outros. Esse como passar poderia ser **a forma de o professor avaliar o acadêmico**, se o acadêmico passou. Mas ser **uma constante** e não fazer um dia, fazer esse trabalhinho, assim, agora e depois voltar lá pra aquela teoria.

(13) Se você faz [análise lingüística, em conjunto, dos textos produzidos pelos alunos] com aquele monte de aluno, aí tem o teu tempo em casa. Tem que fazer alguns recortes, porque não dá pra colocar tudo em transparência. Não dá pra mostrar pra todo mundo. Tem que achar o que o amiguinho errou ali: “Tente achar, qual o defeito da frase.” Vou ter que fazer um recorte nos textos, e **não seria o ideal, né. Deveria mostrar o texto inteiro**.

O metac conhecimento mostra-se como o grande aliado nos dizeres (11), (12) e (13) de Beatriz, dando a ela mais suporte nas suas argumentações e no uso do letramento crítico. Em (11), ela explicita a consciência e a crítica ao *sistema* – discussão esta orientada muitas vezes pelo professor Tiago. Também constrói seu dizer final como uma resposta ao já-dito em Letras: a necessidade de ela assumir uma postura adequada ao contexto onde se situa a escola. Em (12), Beatriz propõe a interface constante de saberes práticos entre a esfera acadêmica e a escolar, o que a ajudaria a implementar sua identidade como professora. Em (13), apresenta limitações para desenvolver uma atividade marcante nas aulas do professor Tiago – a análise lingüística dos textos produzidos pelos alunos. Dessa forma, há uma adesão tanto à prática de análise lingüística de textos de alunos, orientada pelo professor Tiago, quanto aos dizeres deste profissional, quando afirmava ser bastante desafiante a realização de um trabalho dialógico com a linguagem nas escolas. Ainda, ao afirmar que o *recorte nos textos*, para proceder com a atividade, *não seria o ideal* e que *deveria mostrar o texto inteiro*, Beatriz

denota uma reação-resposta ao já-dito, bem como ao pós-dito, como se ela pudesse antecipar dizeres do professor Tiago diante das decisões realizadas por ela na escola.

O olhar de Beatriz, então, mais que retrospectivo é prospectivo, no sentido de predizer o que julga como adequado para expandir sua identidade como professora da Educação Básica. As posições questionadora e, por vezes, contestadora, já nas aulas do professor Tiago, são intensificadas por ela, ao final de 2006, em virtude da identidade assumida de professora. O tom irreverente demonstrado nas aulas de 2005, em consequência, é substituído pelo acusatório, que a faz caracterizar uma situação de oposição a muitas orientações de letramento no curso de Letras.

**Quanto à constituição letrada de Sandra**, uma mudança perceptível, por meio dos dizeres dela, é a cumplicidade que ela passa a desenvolver com as orientações de letramento no curso de Letras, especialmente com as desenvolvidas nas aulas do professor Tiago. Essa cumplicidade se faz notar no valor que ela passa a dar ao ato de ler e ao gosto pela Literatura:

(14) Eu até ultimamente **tenho me interessado mais até pras leituras**, né. Eu era meio relaxada. Tô me interessando mais. Tô gostando agora, porque no começo eu caí meio que de pára-quedas em Letras, né, que eu sai de Educação Física e vim pra Letras. [...] Literatura. **Eu tô me interessando mais por Literatura contemporânea**. [...] Vem das aulas, da professora Marta. A literatura portuguesa eu particularmente detestei. Eu li porque fui obrigada. **E da Literatura brasileira eu adorei, me apaixonei**. Rubem Fonseca, Patrícia Melo.

Devido à afinidade com a leitura literária, Sandra, neste exemplo (14), faz uso do metac conhecimento da área, o que comprova seu maior controle no uso deste Discurso secundário.

Sandra também aponta para transformações no modo de agir, no jeito de falar, na auto-reflexão sobre os usos da língua:

(15) Eu consigo ver uma grande melhora até na própria convivência com as pessoas, de falar de uma forma menos coloquial [...] usando uma outra linguagem, **falando o que é sem ofender...** Eu acho assim, que **o máximo de tudo foi a leitura** mesmo e as explicações sobre algumas coisas.

A expansão da identidade dela como pessoa e não só como acadêmica se mostra como um dado particular, já que não revelava grandes expectativas quando iniciou o curso de Letras. A identidade de mãe, como já referenciado, é também muito valorizada por Sandra, que reforça a sua própria competência em ter alfabetizado a filha, mesmo antes de esta entrar na escola. Também indica o orgulho por se sentir mais segura no desempenho de um trabalho voluntário, em que atua como secretária de uma associação comunitária. No desempenhar

dessa função, sente *mais facilidade em escrever os textos, fazer os artigos para o jornal municipal*, através dos quais enfoca a participação do filho em campeonatos de *bicicross*. Fica marcada, assim, a construção situada de sentidos com a produção de textos, uma vez que o público leitor vai muito além do espaço de sala de aula da universidade.

A essa construção de sentidos, Sandra aponta para o reconhecimento do trabalho do professor Tiago, o qual muito contribuiu para a compreensão e usos mais reflexivos e críticos dos gêneros discursivos.

(16) Na escrita, pra mim mudou na própria escrita, né. Que antes eu não sabia se escrevia assim, se escrevia assado. E **a partir do texto a gente vai escrevendo e não vai se preocupando em escrever certo ou errado**. Ai depois quando tu termina de escrever, **ai tu volta, tu relê**. “Bom, isso aqui não tá certo, isso aqui não tá certo”, sem precisar do auxílio da gramática.

Mesmo sem mostrar um metaconhecimento mais apurado para explicar o que julga como mudança na escrita, Sandra vai deixando pistas dos procedimentos reflexivos que utiliza para analisar seus próprios textos. Especialmente, essa aluna, na posição de acadêmica, passa a comprovar que não mais centraliza suas preocupações na gramática (língua-sistema), mas na construção de sentidos do texto (língua-discurso).

Na posição de professora, e na mesma direção de Beatriz, Sandra afirma não ter suas expectativas atendidas, quanto ao que é ensinado em Letras e ao que deve ser ensinado na escolarização básica. No entanto, essa aluna não usa um tom tão contestador quanto o de Beatriz e quanto o que ela mesma utilizava em 2005, durante aulas do professor Tiago. Nessa direção, Sandra valoriza a sua constituição letrada na relação com o outro: com o professor Tiago, que a apoiou, quando ela aceitou substituir a esposa dele, já em meados de 2005, em aulas de Língua Portuguesa. Na conjunção de esforços desse profissional e dela mesma, Sandra avalia como produtiva sua atuação como professora naquele ano e complementa com uma marca de reconhecimento ao trabalho desenvolvido:

(17) Eu até peguei vaga, eu não comecei no início, porque eu peguei a vaga do professor Gilmar [atual secretário estadual de ensino na região de Brusque], porque ele agora trabalha na Secretaria. Então quando eles me chamaram para pegar o 2º grau, fiquei apavorada, porque era só Literatura, Ensino Médio. É só Literatura, não tem gramática.

Paralela ao reconhecimento profissional, a insegurança em desenvolver um trabalho com a Literatura, em 2006, é notória nos dizeres em (17) de Sandra. Mesmo assim, ela persistiu na busca de conhecimentos para desempenhar tal função. Há a hipótese, nesse caso,

de que a afinidade estabelecida com a Literatura contemporânea e a brasileira, em aulas de Letras, tenha se intensificado pela convergência de papéis assumidos: ser acadêmica e ser professora de Literatura.

Outra transformação, consciente nos dizeres de Sandra, diz respeito a sua compreensão sobre variação lingüística. O que antes para ela era sinônimo de erro, quando da ocorrência de algum fenômeno de variação lingüística, passa a ser contextualizado em termos sociais. Como ela afirma, *aprendi até que existe variação lingüística, melhorei muito minha maneira de escrever, até a de pensar*. Sandra explica uma situação particular, presenciada por ela na escola onde atua, em que duas alunas são reprovadas por pronunciarem “pobrema”. Como reação-resposta a essas reprovações escolares, Sandra expõe, ao final de 2006, que tenta convencer os demais professores de que aquela ocorrência oral é um fenômeno lingüístico e não erro, no entanto não consegue adesão dos colegas. Dessa forma, Sandra explicita essa situação particular para enfatizar que, em virtude das aulas do professor Tiago, em 2005, e de outra disciplina em 2006, que dá continuidade à discussão sobre variação lingüística, ela desenvolve o metac conhecimento capaz de orientá-la em decisões específicas como a exemplificada por ela.

Sandra, apesar de ter sido o sujeito da pesquisa que mais resistência apresentou em diversas orientações de letramento do professor Tiago, consegue referenciar esse movimento desencadeado por ela em 2005. Em contraponto, apresenta as transformações nas práticas de letramento e nas identidades sociais assumidas, especialmente por estar exposta a outras oportunidades de trabalho que foram dando continuidade ao iniciado pelo professor Tiago. Assim, a oportunidade de experienciar práticas de letramento em contextos sociais da linguagem, como a escola, aliada ao trabalho sistemático em Letras, com alguns enfoques como o da variação lingüística, apoiaram Sandra na expansão de conhecimentos e identidades assumidas.

Feitas as exposições sobre perspectivas das três alunas a respeito das (des)construções do letramento acadêmico, apresenta-se também **a perspectiva do professor Tiago sobre esse foco**. O motivo é referenciar as **aproximações, entre dizeres das alunas e do professor, as quais foram unânimes**. Mesmo havendo ressalvas e acréscimos na linguagem especializada do professor Tiago, **os depoimentos dele apontam para uma convergência de posicionamentos com os assumidos por Renata, Beatriz e Sandra no tocante aos resultados advindos com o letramento acadêmico**.

A base referencial para o professor tecer comentários, quanto às transformações e/ou limitações no processo, é a formação letrada inicial dos alunos, marcada em ações e

depoimentos deles durante as aulas. Os alunos reais e não ideais representam, dessa maneira, os interlocutores na interação com o professor Tiago em Letras.

A percepção inicial comprovada por esse profissional é *que os alunos vêm para o curso com uma visão de ensino de português como ensino de gramática*, como reconhecido por Renata, Beatriz e Sandra quando apontam para as transformações na constituição letrada. Em virtude dessa experiência prévia com a língua, no período de escolarização, certa resistência se faz notar nas reações dos alunos, como o *não querer discutir conceitos básicos (língua, linguagem, língua-padrão, variação lingüística e gênero discursivo)*. *Os alunos queriam aulas de regras gramaticais prontas e exercícios, ou estudo sistemático de conteúdos gramaticais*. Em complemento a essas ações resistentes de muitos alunos, o professor também afirma perceber *que eles tiveram muita dificuldade e resistência para discutir e para ler textos sugeridos ou exigidos para compreender o que ele estava tentando mostrar nas aulas*. A falta de comprometimento, *de interesse em se aprofundar nas leituras sugeridas em sala de aula, ou, ainda, de efetivamente lerem previamente os textos indicados pelo professor* é também uma ocorrência conflituosa observada por ele durante as aulas de 2005. Este não comprometimento, por parte de muitos alunos, é mencionado nos dizeres de Renata, quando faz avaliação da sua participação no curso, em contraste a de muitos colegas descompromissados com tais atividades. Outra explicitação do professor indica a forma inicial de atuação dos alunos nas aulas de Letras, em virtude das experiências prévias nas escolas:

(18) O texto, para eles, servia como pretexto de avaliação por parte do professor, tanto antes do curso como, em alguns casos, durante. Eles, a princípio, não viam a produção de texto como uma prática de uso social da língua ou um momento importante para a aprendizagem, mas apenas como uma cobrança do professor. [...] Naquele momento [2005/1], observei que os alunos escreviam esperando por uma nota.

Esse conjunto de indicações limitadoras, por parte do professor em relação aos alunos, poderia ser sinônimo apenas da reprodução do discurso do *déficit*, da crise do letramento em Letras, caso esse profissional não tivesse a iniciativa de desafiar os alunos na realização de um trabalho dialógico com a linguagem, no intuito de *inverter esse processo* (cf. subseção 6.2). No sentido de expandir identidades, o professor, em reação ao perfil de letramento dos alunos, não se opõe ao estudo gramatical, desde que inserido no contexto enunciativo-discursivo:

(19) É claro que, para estudantes de Letras, o **estudo gramatical é importante, mas**, antes disso, acredito que **o aluno precisa mudar a sua concepção de língua/linguagem** para, em outro momento, ater-se às questões gramaticais e textuais dos textos (gêneros), sem esquecer, evidentemente, da questão enunciativo-discursiva. **O envolvimento do aluno com gêneros leva-o a conhecer o funcionamento da língua.** É possível, por meio da leitura do gênero, por exemplo, estudar também aspectos textuais e gramaticais, pois o gênero não exclui esse tipo de abordagem.

Como em (19), muitas justificativas são apresentadas por ele, ao longo do ano aos alunos, sobre os motivos das escolhas com seu projeto didático. Especialmente nos depoimentos ao questionário, no final de 2005/2, o professor Tiago intensifica estas justificativas, da mesma forma que apresenta aspectos que comprovam as mudanças na constituição letrada dos alunos de Letras. Convicto dos principais resultados alcançados, ele assim afirma:

(20) Tenho certeza que os alunos não têm a mesma visão de leitura, produção textual e reflexão sobre a língua após concluírem as duas disciplinas.

A certeza dessa afirmação (20), no entanto, não é ausente de conflitos, como já explicitado em dizeres de Renata, Beatriz e Sandra. A mudança acompanhada pelo professor, em relação aos alunos, *apesar de muita dificuldade nas práticas de leitura, produção textual e análise lingüística*, concentra-se na preocupação revelada pelos alunos com a questão do gênero, a qual não era anteriormente existente. É *na reflexão* oportunizada a eles, que as dúvidas sobre a caracterização de gêneros como crônica e artigo são explicitadas – *um sinal positivo de que os alunos refletiam acerca do gênero*.

Em decorrência da natureza dessa reflexão, aos poucos, os alunos passaram a entregar os textos produzidos sem a preocupação única do recebimento de uma nota. Também ficaram mais atentos quanto ao uso da língua, no sentido de *que refletir sobre o que se escreve é também fundamental ao uso da língua*. Os alunos de Letras *começaram a perceber que a escola pode trabalhar nessa perspectiva com os alunos: leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, numa abordagem eminentemente dialógica*. Assim, através dessas indicações sobre as (des)construções do letramento acadêmico, o professor realça a ampliação compreensiva dos alunos sobre a interface Discursiva entre Letras e a Educação Básica. Quanto a esse aspecto, como já apresentado anteriormente, Beatriz e Sandra referenciam o benefício das aulas do professor Tiago, mas vão além: apontam limitações, em 2006, que as

fazem ficar inseguras quando na posição de professoras. A esse respeito, o professor parece prever a reação-resposta das alunas, e esclarece já ao final de 2005/2:

(21) Nas disciplinas creio que **houve um grande avanço na concepção dos alunos** no que diz respeito às práticas sociais de uso e reflexão sobre a língua/linguagem. Talvez eles não tenham percebido isso de modo claro, mas, **com o passar da graduação, tenho certeza de que haverá uma compreensão do que discuti em sala** nos dois semestres, nas duas disciplinas. Da mesma forma, **ao atuarem no magistério, perceberão com mais clareza os conceitos abordados em sala.**[...] é difícil avaliar o trabalho desenvolvido, pois, como disse, os reflexos podem aparecer em outros momentos do curso. **Esses reflexos dependerão, também, do interesse dos alunos em se aprofundar nas leituras sugeridas em sala de aula,** ou, ainda, de efetivamente lerem previamente os textos indicados pelo professor. Tal atitude facilitaria o debate em torno dos conceitos delineadores da disciplina.

Com esses dizeres em (21), depreende-se que as construções de sentido (cf. GEE, 2006) são constituídas, de forma gradativa, em virtude das funções, das práticas, das atitudes e dos valores das comunidades discursivas a que se afiliam os sujeitos ao longo da vida. No caso de Beatriz e Sandra, (re)contextualizam, de maneira mais crítica e aprofundada as orientações de letramento pelo professor Tiago, quando da oportunidade de atuação no magistério. Renata, por exemplo, no uso do metaconhecimento desenvolvido sobre o conto, em disciplinas diferentes e complementares, aproveita para participar de um concurso de produção desse gênero e é premiada, o que a coloca em uma posição de controle do letramento dominante. Contudo, por mais que haja grande empenho de professores em Letras, toda e qualquer orientação de letramento será apenas uma parcela, uma ponta do iceberg (cf. GEE, 1999), do emaranhado de estruturas ideológicas e de poder que constituem as heterogêneas práticas sociais.

Diante dessa complexa rede de sentidos que é o letramento, o professor reconhece, da mesma forma que indicado por Renata e Beatriz, ao final de 2005/2, a necessidade de aprofundamento quanto a aspectos gramaticais:

(22) No tocante à textualidade e às convenções da escrita senti que **é preciso um enfoque mais profundo** nas aulas, apesar de as disciplinas terem a carga horária insuficiente. Esses pontos, nas próximas turmas, devem merecer um aprofundamento maior, dentro das condições de tempo que a grade oferece.

Mesmo estando ciente de que os alunos terão oportunidades de *aprofundarem seus estudos em outras disciplinas (Fonologia, Morfossintaxe, Semântica e Estilística)* [...] se os

*próximos professores trabalharem numa perspectiva da língua-sistema, sem deixar de lado a língua-discurso*, o professor Tiago reconhece que pode implementar seu trabalho com as próximas turmas em Letras. Essa é uma marca a mais da também constituição letrada em mudança desse profissional.

Diante dos dados apresentados e discutidos nesta subseção 6.4, comprova-se que as alunas Renata, Beatriz e Sandra encontram finalidades outras em Letras, que não só a acadêmica-profissional. A transformação comprovada pelos posicionamentos, agora mais contextualizados, reflexivos e críticos, que os apresentados na subseção 6.2, fazem delas pessoas mais decididas no uso da língua, mas ao mesmo tempo mais conscientes da complexidade das práticas de letramento. O valor social do letramento acadêmico é especialmente ressaltado por ocorrência de outras identidades assumidas pelas alunas, na interface das esferas familiar, acadêmica e profissional.

Portanto, as (des)construções do letramento acadêmico são especialmente comprovadas no movimento gradativo e marcante em Letras: do discurso do *déficit* ao uso do letramento crítico, ou seja, da posição de vítimas do sistema de ensino à posição de sujeitos do dizer e do fazer. Assim, na oportunidade de expandirem suas identidades sociais, Renata, Beatriz e Sandra (re)contextualizam e (re)constroem sentidos às orientações de letramento, desenvolvidas pelo professor Tiago e se assumem co-responsáveis na complexa constituição dos letramentos na esfera acadêmica. Nesse movimento em Letras, como continuamente explicitado, os gêneros discursivos assumem papel central, especialmente na transformação de percepções e ações, conforme será realçado na subseção a seguir.

## 6.5 O PAPEL DO GÊNERO DISCURSIVO: UM OLHAR RETROSPECTIVO

A presença do **gênero discursivo como objeto de ensino-aprendizagem, nas aulas do professor Tiago**, impulsiona a discussão sobre o papel assumido por ele na constituição letrada dos alunos ingressos em Letras. Quando da escolha por realizar a presente pesquisa, que se apresenta nesta tese, não se sabia que o gênero discursivo seria o objeto de trabalho do professor. Também não se tinha conhecimento de quem seria o professor das disciplinas enfocadas ao longo das análises dos dados nesta seção 6. Foi através da observação participante, ao longo de 2005, que se comprovou a presença do gênero discursivo como objeto de ensino-aprendizagem, responsável por constituir e desencadear os Eventos interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos. Logo, em vista dessa comprovação



é que se propõe um olhar retrospectivo sobre o papel do gênero discursivo nesses três tipos de eventos de letramento acadêmico e, por consequência, na constituição letrada dos alunos de Letras.

Conforme já mencionado nas análises sobre os Eventos interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos, o gênero discursivo para além de assumir o papel de conteúdo de língua materna, também funciona, segundo Gatinho (2004), como estratégia de elaboração didática para o ensino-aprendizagem da língua em contexto acadêmico. Em acréscimo a esses já-ditos e diante das análises dos movimentos dialógicos ocorridos nos três tipos de eventos, visualiza-se e defende-se nesta tese que **o gênero discursivo assume o papel de mediador** (cf. BAZERMAN; PRIOR, 2007)<sup>13</sup> no trabalho dialógico com a linguagem em Letras.

Como afirmam Bazerman e Prior (2007, p. 195),

a visão de **gênero como um mediador das complexas interações socioculturais** encaixadas em mundos materiais experimentados **reflete a centralidade da socialização e participação discursiva como importante para a aprendizagem dentro e fora de escolas**. Aponta para a indexicalidade do enunciado dentro de situações participáveis e para a necessidade de ver a escrita não como uma habilidade abstrata, mas como uma parte encaixada da atividade epistêmica e social. **Induz o estudo social através do estudo de discurso como prática histórica** – laminada, emergente, multimídia e multimodal. (grifo nosso)

Essa conceituação de Bazerman e Prior (2007) contribui para aprofundar discussões sobre o papel do gênero discursivo na constituição letrada dos alunos de Letras. Compreende-se que o gênero discursivo funciona como mediador das complexas interações socioculturais e representa a centralidade da socialização e participação discursiva na aprendizagem dentro e fora de Letras. Nesse sentido, então, **o gênero funciona como um mediador no percurso sócio-cultural-histórico de Renata, Beatriz e Sandra, uma vez que se concebe a constituição letrada destas alunas na relação com o(s) outro(s) e com o conteúdo temático** (cf. seção 6 no todo), com seus perfis de letramento (cf. subseção 6.1), com seus propósitos sociais por estarem em Letras (cf. subseção 6.2) e com as oportunidades para aprenderem a participar de eventos de letramento acadêmico (cf. subseção 6.3).

A defesa do gênero como mediador é compatível com os pressupostos teóricos bakhtinianos, em adoção nesta tese, que caracterizam o gênero discursivo como elemento vivo na cadeia comunicacional humana, em virtude da interação verbal entre os interlocutores.

<sup>13</sup> A referência ao trabalho destes autores, antes não exposto nas discussões teóricas desta tese, deve-se a minha participação no IV Siget – Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, ocorrido em Tubarão (SC), em agosto de 2007. Nesta ocasião tive a oportunidade de acompanhar discussões presenciais destes autores, e por consequência, a chance de refletir sobre os dados em análise nesta tese e de elaborar argumentos que melhor expliquem estes dados em análise, como se apresenta nesta subseção 6.5.

Essa interação verbal representa um diálogo constante de discursos, os quais são produtos da interação de sujeitos socialmente situados.

Especificamente nos Eventos interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos ocorridos em Letras o **gênero discursivo, através de seus vários exemplares de textos, estabelece mediações entre:** a) o perfil de letramento do professor e dos alunos, fazendo emergir histórias e trajetórias de letramento destes participantes; b) os propósitos do professor para o trabalho em Letras e os propósitos dos alunos por estarem e permanecerem neste curso; c) as identidades assumidas pelos alunos no ingresso em Letras e as posteriormente assumidas e expandidas no decorrer do curso; d) as esferas sociais, como a acadêmica, a escolar e a familiar, onde circulam os Discursos (cf. GEE, 1999) e os gêneros primários e secundários (cf. BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979]); e) as formas de participação em práticas de letramento, quando do ingresso em Letras, e as posteriores formas de participação nestas práticas, em decorrência do uso do Discurso reciclado e/ou do uso do letramento crítico. Nessas complexas relações de mediação, os movimentos dialógicos indicam, segundo análises nas subseções 6.3.1, 6.3.2 e 6.3.3, os modos de constituição letrada de Renata, Beatriz e Sandra na esfera acadêmica.

Considerando, então, essas complexas relações de mediação e os modos de constituição letrada das três – sujeitos da pesquisa - em Letras, caracteriza-se o gênero discursivo como: **a) mediador conceitual; b) mediador procedimental e c) mediador interacional.** Cada um desses **três tipos de mediação** apresenta características específicas, as quais são, ao mesmo tempo, integrativas na constituição letrada destas alunas. Essa integração entre os tipos de mediação proporcionados pelo gênero, é apresentada na figura a seguir:

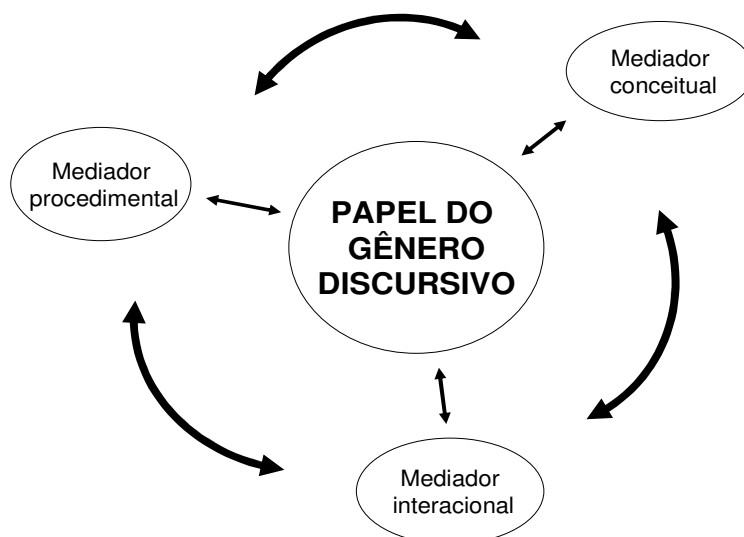


Figura 1: O papel mediador do gênero discursivo na constituição letrada dos alunos de Letras

Com apoio dessa figura 1 se quer esclarecer que a atribuição do papel de mediador ao gênero discursivo, explicado sob três aspectos - o conceitual, o procedimental e o interacional –, dá-se por ocorrência dos específicos eventos de letramento acadêmico no curso de Letras da Unifebe. Não há pretensão de generalizar esses três aspectos para toda e qualquer situação enunciativa fora desse contexto de pesquisa, em que o gênero figure como objeto de trabalho. É com apoio do conjunto de dados apresentados e discutidos até o momento nesta seção 6, que se passa a explicar como e por que o gênero discursivo desempenha o papel de mediador conceitual, procedimental e interacional nos Eventos interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos.

Na condição de **mediador conceitual** o gênero discursivo oportuniza que estudos teórico-conceituais de base científica apóiem as alunas Renata, Beatriz e Sandra em diferentes situações que as fazem assumir, a princípio, a identidade de acadêmicas de Letras e de professoras na Educação Básica. Em acréscimo, como já enfocado na subseção 6.4, as alunas relatam experiências posteriores às aulas do professor Tiago e fora do contexto acadêmico/escolar, que comprovam outros benefícios dos estudos teórico-conceituais na vivência diária, como no ambiente familiar, em grupos de amigos e em local de trabalho que não a escola. O papel central do gênero discursivo como mediador conceitual, dessa forma, é a construção e/ou expansão do metachecimento, constitutivo dos Discursos primários e secundários, que auxiliam as alunas a analisar, a criticar e a fazer escolhas em eventos de letramento de diferentes esferas sociais.

Nos Eventos interDiscursivos, o metachecimento é difundido através do estudo e discussão de artigos científicos de temáticas diversas como a teoria dos gêneros discursivos, a língua, a linguagem e os textos. Os motivos desse estudo, em benefício à constituição letrada das alunas, são: a) oportunizar compreensão, análises, avaliações e produções de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos, através do uso da linguagem especializada que explica a natureza e o funcionamento destes gêneros; b) fazer com que o metachecimento seja um recurso a mais para as alunas se inserirem nos eventos de letramento acadêmico, através do uso do Discurso reciclado e/ou do uso do letramento crítico; c) subsidiar as alunas na compreensão sobre o trabalho com a língua nas escolas de Educação Básica, sobre as escolhas e sobre as ações neste contexto social quando na condição de professoras; e d) justificar o projeto didático do professor Tiago em Letras, o qual procura *desnaturalizar* (cf. GEE, 2000a) o que é ensinado e o que é aprendido.

Os Eventos identitários também oportunizam que o gênero discursivo, como mediador conceitual, seja o desencadeador de muitas reflexões por parte das alunas. Os focos

dessas reflexões são: a) a responsabilidade delas como professoras de língua portuguesa; b) o perfil de aluno almejado em Letras e na Educação Básica; e c) a necessidade de aprendizagens frente a esta nova identidade assumida – o ser professor. Nessa perspectiva, por meio de estudos em Letras, é intensificada a referência ao gênero discursivo como objeto de trabalho em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. Por consequência, torna-se recorrente a discussão de abordagens bakhtinianas, afirmando os gêneros como elementos determinados pela situação de produção dos enunciados (elementos da situação social), pela apreciação valorativa do falante/locutor a respeito do objeto do discurso e pela presença do(s) interlocutore(s) – o(s) outro(s) no discurso. Desse modo, é também intensificado o papel dos alunos de Letras como sujeitos e interlocutores comprometidos no processo de construção de conhecimentos neste curso, bem como o papel de professores da língua em uso, que se vincula aos contextos sócio-histórico-culturais de circulação. Logo, é oportunizada uma orientação de letramento às alunas que aponta para a complexidade e a dinamicidade do trabalho com a língua-discurso e não apenas com a língua-sistema.

Com os Eventos reflexivo-transformativos é intensificado o valor do metac conhecimento como apoio às alunas nas produções de exemplares de gêneros das esferas acadêmica, jornalística, literária e escolar e nas conseqüentes análises lingüísticas destes gêneros. De posse de muitos aspectos do metac conhecimento, referentes aos gêneros discursivos propostos para trabalho, as alunas retratam, através de dizeres em eventos orais, seus juízos de valor frente aos procedimentos didáticos do professor Tiago. Essas alunas ora o elogiam pela iniciativa em adotar o gênero como objeto de ensino-aprendizagem, ora o criticam devido à metalinguagem utilizada por ele, para explicar a natureza e o funcionamento do gênero. Também, como mediador conceitual, o gênero discursivo desencadeia conflitos de compreensão nas alunas, pois o caráter relativamente estável deste objeto de trabalho impede o estabelecimento de regras e conceitos fechados, muito comuns nas experiências prévias de escolarização.

Portanto, o gênero discursivo como mediador conceitual viabiliza o estudo teórico-científico que é recorrente em eventos de letramento acadêmico, na interface com outras esferas sociais, indicando os sentidos e as funções da realização deste estudo. Essa interface é especialmente o enfoque de muitas discussões em sala, pois o professor Tiago instiga reflexões em torno da interDiscursividade e desafia os alunos na co-construção de conhecimentos com e a partir dos gêneros discursivos.

Em integração com o papel de mediador conceitual, **o gênero discursivo assume o papel de mediador procedimental**, auxiliando os alunos **no uso** dos conhecimentos

conceituais em construção no curso de Letras. Mesmo que o gênero seja apresentado, na sua dimensão teórico-conceitual, como o suporte para produções de atividades para a Educação Básica e para produções escritas em Letras, passa a ser assim compreendido quando no seu uso efetivo pelas alunas. Justifica-se o enfoque procedimental no trabalho com o gênero discursivo, pois como afirma Geraldi (1997), a linguagem não entra em sala de aula como um conhecimento teórico-conceitual ao aluno, mas como uma prática real e efetiva por meio da elaboração didática do professor. Isso reforça que o conhecimento teórico-conceitual sobre os gêneros discursivos, unicamente, desvinculado das ações em sala de aula, não auxilia na condução de ações com a linguagem, pois práticas com propriedades formais dos textos podem continuar sendo o foco do processo, como já experienciado pelas alunas na Educação Básica.

Nos Eventos interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos o grande benefício do gênero discursivo como mediador procedimental é orientar e apoiar as alunas nas análises, nas produções de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos e nas atividades voltadas à esfera escolar. Para isso, os estudos teórico-conceituais funcionam como a base que sustenta os procedimentos necessários para a efetivação de tais produções. Nesse caso, é enfatizado pelo professor Tiago que o objeto prioritário de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, a partir principalmente da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, são os discursos em circulação, enunciativamente abordados, e não mais os textos em suas propriedades formais unicamente. Por meio desse objeto de ensino, abrem-se portas para a escola/universidade melhor prosseguir na formação de cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos alheios e com os próprios discursos.

Em Eventos interDiscursivos as exemplificações feitas pelo professor, realçando características de diferentes gêneros como telefonema, romance e artigo, auxiliam as alunas na compreensão teórica dos artigos científicos propostos para leitura. Essas exemplificações, por sua vez, sobre o funcionamento dos gêneros, vão apoiando as alunas na elaboração do metaconhecimento. O uso desse metaconhecimento, pelas alunas, é perceptível em eventos orais quando o professor propõe participação delas nas análises de exemplares de gêneros discursivos, como forma de elucidar as discussões teóricas sobre diversos assuntos como língua, linguagem, texto, gêneros discursivos, tipos textuais e variação lingüística. Dessa forma, é desafiando as alunas a ser participantes ativas nas aulas e não apenas ouvintes, que o professor consegue auxiliá-las no aprimoramento das análises de gêneros discursivos. Uma alternativa constante do professor é o resgate de experiências prévias das alunas, como forma de integrá-las nas discussões. Como afirma Lopes-Rossi (2002), é imprescindível considerar

as oportunidades de experiências sócio-culturais dos diversos alunos nessas instituições. Compreende-se, nesta tese, então, que se torna mais situada a ação de conduzir estudos teórico-conceituais quando o professor parte de gêneros antecedentes<sup>14</sup> (cf. DEWITT, 2007), ou seja, de textos, situações e experiências já compartilhados pelas alunas.

Nos Eventos identitários, o gênero discursivo se apresenta como mediador procedimental especialmente em atividades voltadas à esfera escolar. Simulações contextuais são propostas às alunas, através das quais elas são levadas a analisar textos de alunos da Educação Básica, a produzir comentários críticos sobre este contexto social e a elaborar atividades didáticas para serem aplicadas a estes alunos. Essas propostas auxiliam Renata, Beatriz e Sandra a assumir a identidade de professoras, e a fazer uso de procedimentos particulares da esfera escolar. Em virtude de serem solicitadas a realizar atividades na condição de professoras, experiências estas não vivenciadas previamente por elas, conflitos também se fazem presentes nas interações. Mesmo assim, é por meio de propostas como essas que as alunas vão construindo exemplares de ações que caracterizam um trabalho dialógico com a linguagem, segundo orientações teórico-conceituais do professor Tiago.

O gênero discursivo como mediador procedimental também amplia as formas de compreensão, análise, avaliação e produção escrita de gêneros como crônica, artigo de opinião e resumo quando da ocorrência de Eventos reflexivo-transformativos. É através do uso sistemático de elementos temáticos, composicionais e estilísticos desses gêneros, que as alunas ampliam gradativamente o poder de escolhas desses elementos. O Discurso reciclado é o recurso inicial encontrado por elas para se inserir nas atividades sugeridas pelo professor. Um exemplo é comprovado na produção da primeira crônica do ano, em que as alunas recorrem a práticas vernaculares e mesmo dominantes, das quais participam, para caracterizar tematicamente o gênero. É na interface desses dois tipos de práticas que se fazem ver as relações intergenéricas nos textos dos alunos. Como aponta Corrêa (2006), estas se apresentam através de marcas da relação do enunciado genérico com o autor, com as variadas práticas de linguagem em que o autor se insere, o que enfatiza a dinâmica histórica de constituição e reconstituição do gênero. Assim, depreende-se que a escolha temática e outras de natureza composicional e estilística são implementadas com a produção sistemática desse gênero, em virtude do maior controle sobre o metaconhecimento que explica o funcionamento da crônica. Também, fica explícito que o fazer **escolhas**, no processo de textualização dos gêneros, é auxiliado pela **compreensão da natureza, do funcionamento e da circulação**

---

<sup>14</sup> Gêneros antecedentes é uma expressão em uso por Amy Dewitt, pesquisadora da Universidade de Kansas (EUA), que proferiu palestra no IV Siget, em agosto de 2007.

**desses.** O controle no uso dos Discursos dominantes abre possibilidades, por conseguinte, para o uso do letramento crítico em eventos de letramento na esfera escolar/acadêmica e em outras. Dessa forma, a oportunidade de reflexão no uso dos gêneros discursivos, concedida aos alunos aponta para o benefício do gênero como mediador procedimental.

Como explicam Bazerman e Prior (2007, p. 196), “estudantes ou outros novatos precisam ver seu trabalho não apenas como conformando ao gênero, mas levando-o adiante, talvez desafiando tanto suas realizações textuais estabilizadas quanto as formas de vida estabilizadas que eles indexam.” Dessa forma, o papel de mediador procedimental faz do gênero um recurso produtivo na criação tanto da mudança, quanto da estabilização, considerando a natureza relativamente estável do gênero discursivo. Essa mudança se justifica quando na comparação com ações iniciais de linguagem, realizadas pelas alunas Renata, Beatriz e Sandra ao ingressar em Letras. Logo, em complemento a essas considerações de Bazerman e Prior (2007) é plausível afirmar que o controle no uso de um repertório mais vasto de gêneros possibilita às alunas Renata, Beatriz e Sandra formas de participação mais igualitárias, espontâneas e verdadeiras em contextos sociais de atuação. Ainda, o trabalho que parte de gêneros antecedentes (cf. DEWITT, 2007) e se expande para além do que já é familiar às alunas, estabelece um elo conexo e contínuo de sentidos. Esse elo suporta e amplia o uso dos gêneros e abre possibilidades de sustentar as alunas em trabalhos futuros com outros gêneros, não adotados como objeto sistemático de trabalho no curso de Letras. Fica estabelecido, assim, o diálogo com outras esferas, outros tempos históricos e outras experiências com a linguagem, as quais vão conscientizando as alunas acerca da heterogeneidade da escrita. Nesse caso, é pertinente o argumento de Corrêa (2006), o qual ressalta que nem sempre são possíveis explicações momentâneas para as réplicas dos alunos em textos escritos. Pode haver relações entre réplica e dizeres distantes no tempo/espaço, anterior ou posterior, os quais são menos aparentes, devido aos modos pelos quais os vestígios de gêneros discursivos aparecem na constituição dos gêneros discursivos.

Nas propostas em que o gênero assume o papel de mediador conceitual e também procedimental, necessariamente faz emergir **o papel de mediador interacional**. Denomina-se aqui gênero como mediador interacional no sentido de fazer referência às relações interpessoais e presenciais, que se dão em sala de aula. É através dessas relações que se analisam, por conseguinte, as diversas formas de participação das alunas e do professor com e a partir dos gêneros nas aulas de Letras. O motivo de reduzir o escopo de análise às relações interpessoais e presenciais, é ressaltar as formas possíveis e ampliadas de participação das

alunas nas aulas, não recorrentes no período anterior de escolarização segundo depoimentos delas nas subseções 6.1 e 6.2.

A grande contribuição do papel interacional do gênero é a oportunidade concedida às alunas de se assumirem co-responsáveis e de terem voz nas interações de sala de aula. A finalidade dessa abertura discursiva às alunas é uma forma de realçar o papel central delas na construção de conhecimentos e não o papel de espectadoras de formulações teóricas e procedimentais pelo professor. Nessa direção, são ampliadas as chances de expansão de um modelo cultural escolar que afirmava haver regras e esquemas pré-fixados para a compreensão, análise, avaliação e produção de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos, ou como elas afirmavam, aos tipos textuais. Essa expansão é possibilitada porque o professor, apoiado na perspectiva dialógica da linguagem, conduz as aulas a partir dos conhecimentos prévios dos alunos em geral no curso de Letras. Ele valoriza esses alunos como interlocutores reais nas aulas e os instiga a se posicionarem frente às discussões, *a tomarem a palavra*, segundo exposição dele nos eventos de letramento acadêmico.

Nos Eventos interDiscursivos, para melhor se aproximar dos alunos, o professor resgata experiências prévias deles com os textos (exemplares de gêneros), para os incluir e os posicionar como *insiders* nas discussões conceituais e procedimentais sobre os gêneros. Também, o professor faz menções constantes às restrições no trabalho centrado na língua-sistema como forma de ressaltar a funcionalidade do trabalho apoiado na perspectiva dialógica da linguagem. Esse procedimento discursivo, no entanto, nem sempre é bem aceito pelos alunos. Muitos apóiam o professor e se sentem beneficiados com a oportunidade de terem acesso a uma outra concepção de língua, linguagem e textos, antes não experienciada, já que no período de escolarização a língua-sistema era o foco dos trabalhos. Outros alunos, inicialmente, em decorrência do conflito de identidades, opõem-se ao professor, em virtude de se colocarem em uma posição deficitária, que os impede de participar ativamente de discussões e de atividades propostas em sala de aula. Esse conflito interacional que se instaura em Letras é decorrente especialmente da linguagem especializada (acadêmico-científica) adotada pelo professor, pelo não saber dos alunos como agir em tais situações em que os gêneros discursivos são enfocados como objeto de trabalho, pela não clareza dos alunos acerca do papel possível de co-participantes no processo de construção de conhecimentos e pelo discurso acusatório do professor, em muitas ocasiões, frente à cultura gramatical/estrutural imperante nas escolas. Assim, na tentativa de desenvolver uma aprendizagem colaborativa, o professor ao mesmo tempo em que aproxima muitos alunos do trabalho dialógico com os gêneros, também afasta muitos deles, em virtude da não



explicitação suficiente e adequada sobre o funcionamento de eventos de letramento apoiados na perspectiva dialógica da linguagem. Essas ocorrências permitem concluir que a constituição letrada do professor como profissional no Ensino Superior é também gradativa.

Como já apresentado por Gee (1999), os conflitos auxiliam os alunos a ter *insights* sobre o funcionamento contextual onde se inserem. E isso se faz visível nos Eventos interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos no curso de Letras em 2005. Os alunos passam a ficar mais atentos quanto ao uso da linguagem especializada e passam a perceber como os colegas são apoiados ao fazer uso dessa linguagem em atividades com os gêneros discursivos. Em consequência, os alunos optam por utilizar o Discurso reciclado como forma de inserção nos eventos de letramento acadêmico. Logo, o gênero, no papel de mediador interacional, indica aos alunos como participar dos eventos na esfera acadêmica (cf. COMBER; CORMACK, 1997), quanto tempo e quais esforços são necessários para se tornar um participante neste contexto social.

Em Eventos identitários, o gênero como mediador interacional desencadeia também resistências em muitos alunos, quando o professor lança propostas de atividades para a Educação Básica, uma vez que não há experiências prévias na constituição letrada deles onde se apoiarem. No entanto, para além das resistências, desencadeia nos alunos a consciência do benefício em se adotar os gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem na Educação Básica. O professor auxilia muito nesse processo de conscientização, pois apóia os alunos, elogia-os, valoriza as possibilidades iniciais de produção de comentários críticos sobre mudanças necessárias ao funcionamento da disciplina de Língua Portuguesa, de produção de atividades didáticas para a escolarização básica e de análises de textos de alunos do Ensino Fundamental. Com essa dinâmica, que ressalta o trabalho e o esforço dos alunos de Letras, estes externam seus posicionamentos frente às orientações de letramento do professor Tiago, julgando-as como exemplos de condução de aulas na Educação Básica.

Em Eventos reflexivo-transformativos o papel de mediador interacional do gênero estimula as alunas Renata, Beatriz e Sandra a questionar sobre o funcionamento dos gêneros e a buscar mais informações sobre eles, como nos Seminários ocorridos em 2005/2. Nessas atividades, elas têm oportunidade de assumir a posição de condutoras dos trabalhos em sala e de formular hipóteses sobre as ocorrências lingüístico-discursivas nos textos em análise. Em atividades conjuntas de análise de gêneros produzidos pelos próprios alunos de Letras, é visível, através de depoimentos orais, a consciência deles sobre a complexidade em se avaliar a produção escrita de gênero e não mais unicamente os erros gramaticais. Ainda assim, é com apoio do professor, enfatizando a finalidade de aprendizagem de tais atividades avaliativas,

que os alunos são motivados a aprimorar as produções escritas de gêneros. Neste sentido, é notável o quanto a voz do professor é forte durante estas orientações, pois é ele quem introduz o Discurso dominante, o metaconhecimento pertinente a ele. Por consequência, o professor é solicitado, ainda como nos moldes das aulas mais monológicas, a confirmar os dizeres dos alunos, pois é ele quem mais detém o metaconhecimento da língua. Em muitas ocasiões, ocorre uma assimetria nos discursos do professor e dos alunos. Estes fazem perguntas e aquele não as responde, com o intuito de conduzir os alunos a outras reflexões e de apresentar a eles exemplos de situações enunciativas que poderiam explicar as perguntas por eles elaboradas. Esses procedimentos provocam grande incômodo em muitos alunos, que clamam por explicações mais detalhadas e esclarecedoras.

Com base nessas considerações, em torno do papel do gênero como mediador interacional, destaca-se o quanto é decisiva a posição do professor diante das propostas de trabalho com a língua no curso de Letras. Mesmo que haja desencontros em certas ocasiões de interação em sala de aula, a clareza desse profissional, quanto à teoria dialógica da linguagem, faz com que os alunos sejam também os sujeitos no processo de construção dinâmica, reflexiva e crítica de conhecimentos nos eventos de letramento acadêmico. Do contrário, a interação poderia se resumir a perguntas, respostas e confirmações do professor, no sentido de os alunos apenas memorizarem saberes conceituais e/ou reproduzirem orientações procedimentais sobre e com os gêneros.

De forma geral, do ponto de vista do ensino, o gênero discursivo como mediador das complexas relações conceituais, procedimentais e interacionais, oportuniza o trabalho socialmente situado com a língua em Eventos interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos, com o propósito de desvendar significados culturais e relações de poder (cf. STREET, 2003) subjacentes às práticas de letramento, especialmente vinculados aos sentidos construídos com as análises dos elementos temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros. Dessa forma, há melhorias qualitativas no processo de ensino-aprendizagem na direção do uso de letramentos críticos pelos alunos. Em consequência, os movimentos dialógicos, desencadeados por ocorrência da participação dos alunos nestes três tipos de eventos, passam a funcionar como recursos para a inserção mais reflexiva e crítica em outros eventos de letramento na esfera acadêmica e fora dela, seja no momento presente ou em situações futuras. Ainda que sejam explicitados benefícios de um trabalho com os gêneros discursivos em Letras e que determinados conflitos na constituição letrada dos alunos sejam abordados, essas ocorrências simbolizam apenas uma parcela da complexa e contínua rede de

sentidos sócio-histórico-culturais dos letramentos destes alunos, como se discutirá a seguir na última seção desta tese.

## 7 A PONTA DE UM ICEBERG EM EVIDÊNCIA

O conjunto plural de práticas de letramento, desencadeado em Letras durante 2005, encaminhou a realização de uma complexa rede de análises com o objeto de pesquisa desta tese: **a constituição letrada de alunos ingressos na esfera acadêmica**. Ainda que se afirme a ocorrência de complexas análises sobre os letramentos em construção nesse domínio social, elas simbolizam apenas *a ponta de um iceberg* (cf. GEE, 1999). Essa denominação assim se explica porque há um emaranhado de estruturas ideológicas e de poder que participam da contínua constituição letrada dos sujeitos da pesquisa - Renata, Beatriz e Sandra – e das práticas de letramento das quais elas vêm participando ao longo da vida. Também há diversas formas de ser, agir, falar, ler, escrever, acreditar, valorizar, sentir e de usar vários objetos que não poderiam ser esgotadas em análises específicas de um trabalho como este, explicitado nesta tese. No entanto, mesmo que as elaborações até aqui apresentadas sejam apenas *a ponta de um iceberg*, elas muito contribuem para explicar **a construção de letramentos na esfera acadêmica** - foco este que dá título à tese.

A formulação particular a que se chega após as análises dos dados e que indica quais letramentos são construídos em Letras é representada na figura a seguir:

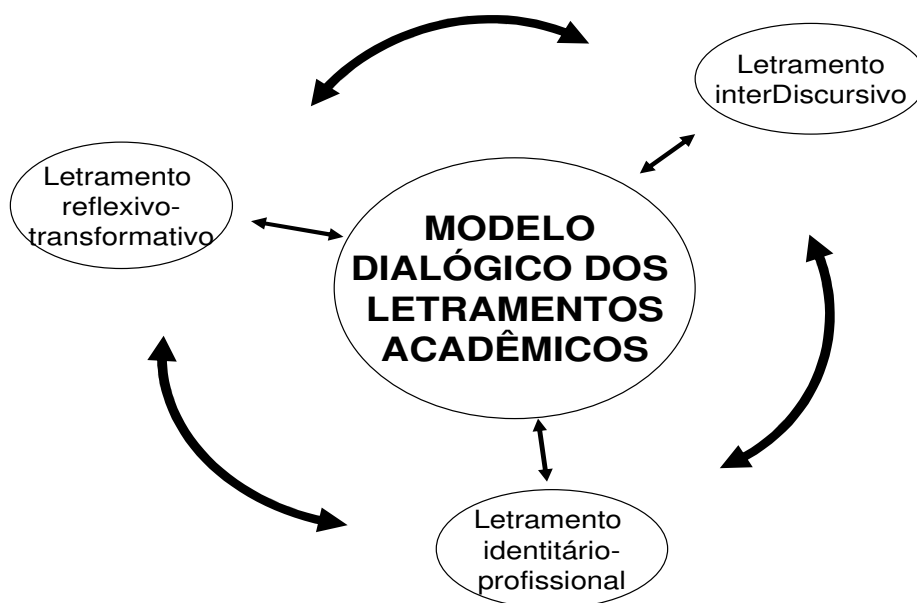


Figura 2: Modelo dialógico dos letramentos acadêmicos em Letras.

Conforme se apresenta com essa figura 2, defende-se nesta tese que o trabalho com a língua nas disciplinas do professor Tiago, e os conseqüentes modos de constituição letrada de Renata, Beatriz e Sandra, inserem-se no **modelo dialógico dos letramentos acadêmicos**. Essa conceituação é inspirada nas abordagens de Lea e Street (2007)<sup>15</sup>, os quais apontam o modelo dos letramentos acadêmicos como o mais adequado para se discutir a produção de alunos e o fenômeno do letramento em contextos acadêmicos, em reação ao modelo dominante do *déficit* de letramento. Esses autores explicam que a perspectiva dos letramentos acadêmicos concebe a leitura e a escrita como práticas sociais, as quais variam de acordo com os contextos, com a cultura e com os gêneros discursivos em uso. Essa vertente de estudos está diretamente associada aos discursos institucionais mais amplos e aos gêneros discursivos que os constituem. Nessa direção, esse modelo engloba questões como a construção de sentidos, as identidades socialmente situadas, as relações de poder e de autoridade que subjazem as práticas de letramento nos contextos acadêmicos.

Essa perspectiva do modelo dos letramentos acadêmicos é coerente com a concepção sócio-cultural de letramento em adoção nesta tese, como já se discutiu na seção 3. Logo, em acréscimo ao que expõem Lea e Street (2007), defende-se a existência de **um modelo dialógico dos letramentos acadêmicos como norteador da constituição letrada dos alunos ingressos em Letras em 2005**. A justificativa para essa defesa é a ocorrência de práticas de letramento em que o gênero discursivo funciona como mediador (cf. figura 1, subseção 6.5) das complexas relações interacionais de sala de aula. O gênero discursivo, por sua vez, adotado como objeto de ensino-aprendizagem nas aulas de Letras pelo professor Tiago, é abordado segundo a perspectiva dialógica da linguagem em Bakhtin. Por conseqüência, são desencadeadas relações dialógicas entre os sujeitos participantes das aulas, entre gêneros primários e secundários, entre esferas sociais, entre Discursos que circulam nessas esferas e entre identidades assumidas por estes sujeitos.

Nesse processo dinâmico e dialógico de trabalho com os gêneros discursivos em Letras, foram caracterizados e analisados três tipos de Eventos de letramento acadêmico: os interDiscursivos, os identitários e os reflexivo-transformativos. No interior desses tipos de Eventos, movimentos dialógicos de Renata, Beatriz e Sandra foram abordados, na subseção 6.3, como forma de explicitar os modos de constituição letrada delas no primeiro ano de curso. **Em virtude desses eventos é que ocorre a construção de três tipos de letramento**

---

<sup>15</sup> Acrescento esta nova referência ao trabalho de tese, pois participei de dois eventos científicos em agosto de 2007 (IV SIGET, na Unisul – Tubarão/SC e III Simpósio Internacional sobre Práticas Escritas na Escola: Letramento e Representação, na USP – São Paulo/SC), onde pude presencialmente dialogar com Brian Street sobre letramentos acadêmicos.

**acadêmico.** Como se mostra na figura 2, os **letramentos são nomeados como interDiscursivo, identitário-profissional<sup>16</sup> e reflexivo-transformativo**, pois cada um deles possibilita formas particulares de construção de sentidos e de interações verbais. Em síntese, o **letramento interDiscursivo** pressupõe práticas em que há interface entre tipos de Discursos (primários e secundários), no intuito de desvendar, negociar e/ou contestar fronteiras na intricada rede ou no *continuum* de Discursos existentes. **O letramento identitário-profissional** posiciona os alunos como *insiders* em práticas acadêmico-escolares de trabalhos, especialmente realçando a posição socialmente situada de professor e habilitando-os a responder a várias propostas profissionais na Educação Básica com apoio do conhecimento desenvolvido na esfera acadêmica. **O letramento reflexivo-transformativo** permite aos alunos desenvolver o controle no uso de Discursos secundários e da metalinguagem que os constituem seja por meio do Discurso reciclado e/ou do uso dos letramentos críticos, com o propósito de transformação de práticas e identidades sociais.

Ainda que haja particularidades na natureza e no funcionamento de cada um desses três tipos de letramento acadêmico, eles estão integrados de maneira dinâmica e complexa, como se vê pelas flechas na figura 2. Essa integração contribui decisivamente para que se denomine o modelo dos letramentos acadêmicos como dialógico. É necessário realçar que **o papel de mediador conceitual, procedimental e interacional do gênero discursivo encontra lugar no interior de cada um destes três tipos de letramento acadêmico**, em benefício à constituição letrada reflexiva e crítica dos sujeitos, conforme explanações na subseção 6.5. Em vista dessa localização do gênero discursivo na construção dos letramentos acadêmicos interDiscursivo, identitário-profissional e reflexivo-transformativo em Letras, optou-se por apresentar o mesmo esquema estrutural nas figuras 1 e 2. Assim, fica registrado o caráter dinâmico e integrativo dos letramentos que compõem o modelo dialógico dos letramentos acadêmicos, o qual se delineia pela ocorrência dos gêneros discursivos nas aulas de Letras.

Com o apoio desses construtos conceituais, tornam-se mais situadas e elucidativas as explanações ao objetivo geral da presente pesquisa: **compreender como se dá a constituição letrada de alunos ingressos do curso de Letras da Unifebe (Brusque-SC) em práticas de letramento na esfera acadêmica.**

De início, partindo da defesa de que há a construção de três tipos de letramento acadêmico, afirma-se que a constituição letrada dos alunos ingressos em Letras se dá em um

---

<sup>16</sup> Acrescenta-se a expressão *profissional*, se comparado com a nomeação do Evento como identitário apenas, para realçar que o letramento referido abrange especialmente aspectos da prática docente na Educação Básica.

*continuum*, em um processo gradativo de transformação das práticas de letramento e das identidades socialmente situadas. Essa afirmação certamente é a mais evidente possível e esperada em um trabalho docente e de pesquisa no decorrer de um ano letivo, como o que se acompanhou em 2005. O diferencial e o particular desta tese estão em apresentar os modos como se dá este processo transformativo na constituição letrada dos alunos. Como vem se apresentando, os dados em análise concentram-se em Renata, Beatriz e Sandra, sujeitos da pesquisa.

As transformações centrais e mais amplas, na constituição letrada dessas três alunas ingressas em Letras, apontam para **um percurso que se inicia com o discurso do *déficit* ou da crise do letramento e evolui positivamente para o uso do Discurso reciclado, na direção do uso dos letramentos críticos.**

O **discurso do *déficit*** faz-se presente nos dizeres das alunas em eventos que se referem a experiências na escolarização básica, no tocante à leitura, à produção textual escrita, aos estudos gramaticais e ao funcionamento do Ensino Médio. Segundo essas alunas, o trabalho recorrente com a língua-sistema e com os tipos textuais, na Educação Básica, dificultava as propostas de compreensão e de uso de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos no início e também no decorrer de 2005.

Em observância e em diagnósticos sobre as experiências prévias com a linguagem dos alunos em geral, o professor Tiago propõe a expansão de letramentos, não negando o que é constitutivo da formação desses alunos. Ele instiga reflexões conjuntas no trabalho com a linguagem, por meio dos gêneros discursivos e apóia os alunos nas ações de transformar estas reflexões em atividades possíveis à Educação Básica quando na condição de professores.

É na inserção em um ambiente dialógico com a linguagem, o qual oportuniza a circulação de vozes, que os alunos encontram espaço para desenvolver estratégias capazes de inseri-los na esfera acadêmica, nos letramentos interDiscursivo, identitário-profissional e reflexivo-transformativo. Estas estratégias envolvem **o uso do Discurso reciclado**, o qual, segundo Gee (1999), apóia os alunos na utilização inicial do metac conhecimento dos Discursos dominantes. Segundo esse autor, por participarem de uma situação em que não são capazes de se acomodar ou adaptar facilmente, os alunos tornam-se observadores conscientes do que estão tentando fazer ou do que estão sendo obrigados a desempenhar. Em consequência, esses alunos têm a oportunidade de *reciclar* os Discursos dominantes, como forma de se assumirem co-participantes nas situações interlocutivas na esfera acadêmica.

Nos inúmeros eventos de letramento acadêmico, ocorridos em Letras, variadas são as estratégias de uso do Discurso reciclado e em ocasiões bem específicas. A estratégia mais

recorrente é por repetição a elementos dos gêneros discursivos, introduzidos pelo professor Tiago, que ajudam na realização de análises de exemplares de gêneros da esfera jornalística e acadêmica e na condução de análises de produções escritas de colegas e de alunos da Educação Básica. Outra estratégia é a menção dos alunos a experiências prévias com a linguagem na escolarização básica ou fora dela, acrescentando o uso do metac conhecimento presente em dizeres do professor e de colegas da classe. Na elaboração de exemplares de gêneros como a crônica e em atividades que os colocam na posição de professores, a estratégia usada é recorrer principalmente a aspectos temáticos e composicionais de gêneros já analisados em conjunto nas aulas. Dessa forma, garante-se maior adequação na produção oral e escrita dos gêneros.

Alguns momentos específicos chamam a atenção para o uso do Discurso reciclado pelas alunas Renata, Beatriz e Sandra: a) quando contrariadas pelo professor e pelos colegas, em virtude de certos posicionamentos discursivos; b) quando querem apoiar as escolhas lingüístico-discursivas de alguma colega da classe, como forma de receber consentimento positivo do professor; c) na apresentação de certos aspectos dos gêneros discursivos durante os Seminários em 2005/2, a fim de convencer professor e colegas sobre o entendimento do gênero em análise; d) quando demonstram interesse em participar das discussões em torno de artigos científicos, especialmente ao mostrar adesão a argumentos em exposição; e) quando revelam concordância com o projeto didático do professor. Dessa forma, o uso do Discurso reciclado é uma forma de as alunas demonstrarem cumplicidade, mesmo que de maneira estratégica, com os valores que constituem a esfera acadêmica. Ainda que em muitas ocasiões esse uso reciclado dos Discursos dominantes seja um recurso temporário, apenas para se adequar ao contexto, um grande benefício é funcionar como apoio a práticas letradas futuras, as quais não podem ser previstas em sua totalidade pelo professor e nem mesmo pelas alunas.

Outro benefício no uso do Discurso reciclado pode já ser notado quando da participação das alunas no primeiro ano do curso de Letras. O uso desse Discurso reciclado é ampliado, através da capacitação crítica, na direção do **uso dos letramentos críticos**, por ocorrência de um maior domínio do metac conhecimento que integra os Discursos dominantes. Assim, para além de se adaptarem a determinados eventos de letramento, as alunas passam a fazer análises mais criteriosas, reflexivas e críticas dos Discursos primários e secundários. O uso dos letramentos críticos, especialmente do letramento reflexivo-transformativo, é presenciado nas aulas do professor Tiago em eventos como os Seminários. Nesses eventos, por exemplo, Renata e uma colega da classe (Karen) discutem características que particularizam a crônica e o artigo de opinião. Também esse uso crítico do letramento



reflexivo-transformativo faz-se presente nas produções escritas de crônicas de Renata e Beatriz quando elas passam a fazer escolhas próprias em seus textos, distanciando-se do gênero balizador (crônica jornalística do autor Maicon Tenfen), inicialmente introduzido pelo professor Tiago e recuperado por ele em vários eventos. Outro momento breve, mas decisivo, que comprova o uso crítico dos letramentos interDiscursivo e reflexivo-transformativo, é a intervenção inesperada de uma aluna da classe (Liana) ao se opor à forma de participação dos alunos de Letras no evento palestra acadêmica. Mesmo reconhecendo não dominar completamente o conteúdo temático da palestra, Liana critica a falta de preparação prévia e de leituras orientadoras do tema – recurso essencial para alterar a posição dos alunos de ouvintes a co-participantes ativos no evento. Outra oportunidade ímpar de comprovar o uso dos letramentos críticos, incluindo o interDiscursivo, o identitário-profissional e o reflexivo-transformativo, dá-se por meio da realização da entrevista com as alunas Renata, Beatriz e Sandra no final de 2006. Esse uso dos letramentos ocorre pela necessidade de (re)contextualização de conhecimentos construídos nas aulas do professor Tiago em situações concretas, dentro e fora do contexto acadêmico, e por assumirem identidades sociais como as de professoras, no caso de Beatriz e de Sandra. Assim, recorrem ao metac conhecimento que integra o funcionamento do Discurso dominante, marcante no letramento identitário-profissional, para explicar suas formas de atuação no contexto escolar e as lacunas que visualizam no processo de ensino-aprendizagem em Letras. Renata, por sua vez, utilizando-se do uso crítico dos letramentos interDiscursivo e reflexivo-transformativo afirma, de forma decisiva, a mudança de suas posições sociais e a ampliação de conhecimentos que a permitem agir de maneira mais reflexiva e crítica em outros contextos sociais como a família e o trabalho em empresa.

Portanto, os movimentos realizados por Renata, Beatriz e Sandra, no sentido evolutivo qualitativo, do discurso do *déficit*, passando pelo uso do Discurso reciclado e chegando ao uso crítico dos letramentos interDiscursivo, identitário-profissional e reflexivo-transformativo reforçam que esses **letramentos acadêmicos são caracterizados como dominantes** (cf. GEE, 1999). Por esse motivo é que se visualiza o empenho dessas alunas por se inserirem como co-participantes no contexto acadêmico e posteriormente em outros contextos sociais, os quais representam instituições de poder na sociedade que suportam práticas de letramento também dominantes. Nesse sentido, para serem reconhecidas como membros ativos nessas práticas, as alunas precisam expandir as formas de ser, agir, interagir, falar, ler, escrever e usar artefatos culturais que as concedam mais *status*, poder e identidade nos contextos sociais dos quais passam a participar.

É imprescindível apontar que no processo de compreensão e uso dos Discursos dominantes, **o professor Tiago assume papel decisivo e contributivo**. Ele introduz esses Discursos às alunas, paralelamente à oportunidade de elas terem voz em sala de aula, de realizarem atividades diversas com os gêneros discursivos, sejam elas aplicáveis ao contexto acadêmico ou ao escolar em primeira instância. Em vista da construção desse espaço dialógico em sala de aula de um curso universitário fica marcada a vantagem de haver aprendizagem colaborativa (cf. BOIARSKY, 2003), pois professor e alunos vão se posicionando como sujeitos da linguagem, com maiores chances de se constituírem sujeitos letrados mais reflexivos e críticos nas práticas de letramento. Indicar vantagens de um trabalho dialógico em Letras não exclui, por consequência, a ocorrência de conflitos em sala de aula. Nem sempre as propostas do professor Tiago foram imediatamente aceitas no transcorrer de 2005, pois entravam em choque as identidades das alunas: as assumidas previamente até a entrada em Letras e as que estavam sendo solicitadas a desempenhar nesse curso. Ocorriam muitas contestações de valores a que as alunas estavam submetidas e que compartilhavam durante o percurso de escolarização básica. Em vista dessas contestações, resistências eram externadas por alunos em geral, como no caso de Beatriz e Sandra, que marcavam fortemente o desejo por trabalhar com a Gramática prescritiva, a qual não exigia muitas reflexões em suas abordagens. O professor, por sua vez, apoiado em suas concepções teórico-metodológicas bakhtinianas, persistiu e insistiu na validade de um trabalho dialógico com a língua, sempre revelando sua intencionalidade explícita sobre escolhas decorrentes do projeto didático em construção.

Essas observações sobre o papel do professor na constituição letrada das alunas autorizam afirmar o quanto **é decisiva a formação dos professores universitários, no sentido de auxiliarem os alunos a expandir práticas e identidades sociais**. As escolhas de gêneros discursivos e formas de orientação do letramento em sala de aula muito contribuem para posicionar os alunos ou não como interlocutores efetivos no processo de ensino-aprendizagem. A preocupação com o letramento identitário-profissional, comprovada nas aulas do professor Tiago, é um dos contributos-chave na expansão de identidades das alunas. Dessa forma, os letramentos interDiscursivos passam a fazer sentido a elas, ou seja, são mais situadas as práticas sociais que envolvem decisões, escolhas teórico-práticas na condição, não de acadêmicas apenas, mas na de professoras – identidade esta que representa uma das vertentes centrais de um curso de licenciatura em Letras. É reforçada, assim, a não validade em privilegiar unicamente estudos teórico-científicos em um curso desse porte, pois restringe a participação dos alunos nesse e em outros contextos sociais.

Às oportunidades de construção de letramentos acadêmicos, impulsionadas pelas aulas do professor Tiago, as alunas Renata, Beatriz e Sandra respondem com movimentos dialógicos específicos, que comprovam o percurso vivenciado por elas, como mostrado anteriormente: do discurso do *déficit* de letramento ao uso de Discursos reciclados e de letramentos críticos. **Os dados que apontam para a ocorrência e os sentidos desses movimentos dialógicos nos Eventos interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos particularizam a compreensão e a discussão, nesta tese, sobre os modos de constituição letrada dos alunos ingressos em Letras.**

**Renata** através de movimentos dialógicos diversos vai marcando seu interesse por expandir conhecimentos, seu empenho e sua autonomia ao realizar as propostas de trabalhos nos eventos de letramento acadêmico. Uma grande justificativa para estas formas de ação é a escolha intencional por cursar Letras, evidência esta não presente no percurso letrado de Beatriz e Sandra, por exemplo. **Nos Eventos interDiscursivos** Renata realiza movimentos confirmativos à opção do professor pela leitura de artigos acadêmico-científicos, movimentos avaliativos e exemplificativos que revelam seu posicionamento frente às temáticas desses artigos e movimentos contrastivos a colegas de sala quando se opõem ao trabalho do professor Tiago. Renata se revela observadora atenta ao uso dos Discursos dominantes, aproveitando-os também em seus dizeres através do Discurso reciclado. **Nos Eventos identitários**, mesmo que deixando claro, no início de 2005, a não pretensão em atuar como professora, manifesta-se com movimentos indagatórios e avaliativos no sentido de simular o contexto educacional e de melhor compreender o funcionamento deste ambiente social. **Nos Eventos reflexivo-transformativos**, Renata se insere como efetiva produtora do conhecimento, sejam nas análises de exemplares, com movimentos metalingüísticos e indagatórios, seja no Seminário sobre artigo de opinião, em que não se intimida diante de questionamentos de colegas da classe, respondendo com movimentos avaliativos, metalingüísticos e confirmativos à teoria dos gêneros discursivos introduzida pelo professor. Renata deixa notar seu controle sobre o metaconhecimento acerca do gênero resumo quando pede confirmação ao professor sobre as escolhas feitas na produção deste gênero e que se comprovam nas análises de exemplares do gênero.

**Beatriz**, no início de 2005, mostra-se em oposição a muitas propostas do professor Tiago e denuncia experiências restritas de trabalho com a língua na Educação Básica. No entanto, gradativamente torna-se uma observadora atenta ao metaconhecimento que constitui os letramentos acadêmicos em Letras. Por consequência, ela passa a fazer uso dos Discursos reciclados para não ser contrariada sempre pelo professor e para melhor se inserir nas

propostas de trabalho de sala de aula. **Nos Eventos interDiscursivos** Beatriz realiza movimentos exemplificativos e avaliativos que remetem a sua escolarização básica. Ela também faz uso de movimentos metalingüísticos e confirmativos ao projeto didático do professor quando não se vê apoiada por dizeres desse profissional. Conforme entrevista no final de 2006, ela não se mostra favorável às discussões teórico-conceituais, ainda que faça uso delas em outras situações enunciativas. **Em Eventos identitários**, esta aluna revela incompreensão sobre as formas de análise com o gênero, nesse caso, com textos de alunos da Educação Básica. Em consequência, realiza movimentos contrastivos contra os quais reage o professor Tiago. Nessas ocasiões, então, Beatriz faz uso do Discurso reciclado, com movimentos confirmativos às análises de aspectos sociais e verbais dos gêneros. **Nos Eventos reflexivo-transformativos**, Beatriz mostra-se mais inserida nas discussões, pois faz uso constante do Discurso reciclado, em confirmação às orientações do professor sobre os elementos que compõem os gêneros discursivos. Ela realiza movimentos avaliativos como formulação de hipóteses para explicar a ocorrência de marcas lingüístico-discursivas em textos de colegas da sala. Por ocasião dos Seminários sobre artigo de opinião e da proposta de produção de resumo acadêmico, Beatriz utiliza movimentos contrastivos para se opor à análise e à produção de gêneros que sejam acadêmicos. O que justifica essa ocorrência é o trabalho constante com gêneros da esfera jornalística, viabilizado pelo professor, não oportunizando com tamanha intensidade as análises e produções de gêneros próprios da esfera acadêmica.

**Sandra**, ao longo de 2005, deixa marcas de sua posição resistente e contrária a situações que caracterizaram os Eventos interDiscursivos e identitários. **Em Eventos interDiscursivos** são recorrentes os movimentos avaliativos, contrastivos e indagatórios dessa aluna. Esses movimentos comprovam a contestação inicial ao projeto didático do professor e a denúncia ao trabalho na escolarização básica, quando comparado com a proposta dialógica com a linguagem defendida pelo professor Tiago. Os movimentos confirmativos são muito passageiros nas intervenções de Sandra, na tentativa, nem sempre bem sucedida, de uso do Discurso reciclado. **Nos Eventos identitários**, Sandra realiza movimentos contrastivos à conduta do professor, ao analisar objetos textuais da Educação Básica. O conflito é instaurado quando ela precisa assumir o papel de professora, uma vez que ainda se manifesta do lugar de aluna da Educação Básica, que tem críticas a fazer ao sistema de ensino, e que afirma haver falta de muitos conhecimentos com a língua. Essa aluna mostra-se como observadora mais atenta e revela mais empenho, através de posicionamentos explicitados com apoio do Discurso reciclado, em situações avaliativas como apresentação oral de uma atividade

didática e na elaboração escrita de um comentário crítico sobre produção textual na Educação Básica. Esses resultados advindos com essas duas atividades são provas de que paulatinamente o conflito de identidades vai sendo superado com persistência, mesmo que a preocupação inicial seja o bom desempenho em uma situação avaliativa. **Nos Eventos reflexivo-transformativos**, movimentos dialógicos com sentidos bem diferentes entre si se fazem notar em trabalhos de Sandra com os diversos gêneros discursivos. Quando é privilegiada a crônica, essa aluna mostra-se desconfortável com o trabalho de análise conjunta da produção deste gênero por ela elaborada. O motivo do desconforto deve-se especialmente aos movimentos contrastivos do professor às escolhas lingüístico-discursivas realizadas por ela. Com o gênero artigo de opinião, diferentemente, são observáveis os movimentos confirmativos de Sandra ao trabalho conduzido pelo professor e movimentos indagatórios sobre o funcionamento do gênero. Uma explicação possível é a maior afinidade com esse gênero discursivo, como ela mesma afirmou em entrevista no final de 2006. Também, acrescenta-se que o artigo de opinião é legitimado como o objeto de trabalho do professor Tiago em sua pesquisa/dissertação de mestrado e um gênero defendido por ele como produtivo à formação reflexiva e crítica dos alunos na Educação Básica. No Seminário sobre o artigo de opinião, em 2005/2, Sandra reforça sua preocupação em adequar-se a uma situação avaliativa, mesmo sem revelar clareza teórico-conceitual difundida nos Eventos interDiscursivos. No trabalho com o gênero resumo, o silêncio da aluna nas análises de exemplares é constante e movimentos indagatórios também apontam uma antecipação de reações avaliativas do professor Tiago às produções elaboradas por ela com esse gênero.

Esses movimentos dialógicos mais recorrentes das três alunas marcam a constituição letrada de cada uma delas, de maneira particular, no primeiro ano de Letras (2005), quando na condição de ingressas nesse curso, e quando de suas participações nas duas disciplinas conduzidas pelo professor Tiago. Logo, esses dados não podem ser compreendidos como absolutos, não devem ser generalizados à participação delas em outras disciplinas e mesmo em outros momentos posteriores de atuação no curso. Os dados representam *a ponta de um iceberg*, neste caso de tese, da complexa constituição letrada dessas alunas. Acima de tudo, **é possível visualizar com esses movimentos que houve transformações nas identidades por elas assumidas e nas suas práticas de letramento.**

Se retomadas características marcantes do perfil de letramento de cada uma destas alunas, os propósitos que as levaram a Letras e as perspectivas delas sobre as (des)construções do letramento acadêmico, são reafirmadas as transformações.

**Renata**, em depoimentos no início de 2005, já manifestava o gosto por leitura, por produção escrita e pelos estudos gramaticais, ainda que revelando discordância com as formas de trabalho na escolarização básica. Esse gosto por tais atividades impulsionou-a no ingresso em Letras, *a realizar um sonho*, conforme ela, com o intuito de ser *uma pessoa melhor, de pensar diferente*, ou seja, com o objetivo de ampliar seu capital cultural. Não integrava os planos de Renata ser professora. Mesmo assim, durante as aulas em Letras, ela revela constante interesse, disposição e comprometimento com os eventos de letramento acadêmico, inclusive os identitários. Ela dá provas da implementação e da expansão de suas identidades e de suas práticas sociais, como se visualizaram através dos movimentos dialógicos em 2005. Ainda, Renata expõe sua perspectiva positiva sobre os benefícios dos conhecimentos acadêmicos para sua atuação em outras esferas sociais, comprovando estar satisfeita, em grande parte, com as oportunidades reflexivas e críticas de construção dos letramentos.

**Beatriz**, ao ingressar em Letras, não deixa marcas de uma grande afinidade com leitura e produção textual escrita, especialmente ao afirmar não ter sido incentivada por professores na escolarização básica. É também contrária aos estudos conceituais com a Gramática Normativa. No entanto, lembra livros de romance, que leu no período da adolescência, por influência da TV e pela iniciativa própria de freqüentar a biblioteca municipal. Faz referência a produções escritas, como bilhetes e cartas, elaboradas naquela fase da vida, por motivos outros que não os escolares. Apesar de adversidades, na voz de Beatriz, esta decide ingressar em Letras, ainda que a opção primeira tenha sido outro curso. *Nem pensava em ser professora*, mas escolhe permanecer em Letras como prova de que é capaz de finalizar um curso universitário, com vistas a um *status* social mais ampliado e com o intuito de se posicionar profissionalmente. A participação de Beatriz nas aulas do professor Tiago revela movimentos contrastivos dela a propostas em Eventos interDiscursivos e identitários, por enfrentar um conflito de identidades – aluna e professora. Prevalecem, porém, iniciativas por se inserir no meio acadêmico, como comprova-se com movimentos confirmativos dela aos Discursos dominantes, através do uso do Discurso reciclado. Uma outra ocorrência extra-classe, que delineia a iniciativa dessa aluna, é opção por participar de um grupo mensal de estudos, composto por professores de Língua Portuguesa, o que a concede mais credibilidade para assumir a identidade de professora. Esta passa a fazer parte de sua constituição letrada, em 2006, após pedir demissão do trabalho em uma loja de revenda de aparelhos celulares. Assim, é enfatizando a identidade de professora que Beatriz expõe suas perspectivas sobre as (des)construções do letramento acadêmico. Ela realiza julgamentos, que valorizam as orientações do professor Tiago, as quais funcionam como

grande apoio ao trabalho na Educação Básica. No entanto, Beatriz apresenta principalmente contestações, por meio do uso crítico dos letramentos interDiscursivo, identitário e reflexivo-transformativo, ao trabalho ainda restrito do curso de Letras para a efetiva atuação dela como professora.

**Sandra** afirma, através de dizeres iniciais em 2005, a não afinidade pela atividade de leitura, a menos que os enfoques sejam esporte e/ou educação dos filhos. Marca-se, assim, oposição aos procedimentos escolares de leitura. Ela se posiciona contra o Supletivo, o qual frequentou para finalizar a escolarização básica e que, em consequência, a faz ter muitas dificuldades para acompanhar as aulas em Letras. Sandra enfatiza também a não abertura para participação colaborativa nas aulas na Educação Básica. Estar em Letras não era propósito dela, que havia optado por Educação Física, curso no qual foi impedida de permanecer devido a um problema de saúde. O intuito, porém, de realizar um curso universitário e de ampliar seu capital cultural, impulsionaram Sandra a permanecer em Letras. Nas aulas desse curso, muitos movimentos contrastivos, resistentes e de denúncia marcam a participação dessa aluna. A pouca observância e atenção quanto ao uso dos Discursos secundários/dominantes, próprios da esfera acadêmica, também se fazem notar nas tentativas não bem sucedidas de uso do Discurso reciclado. Mesmo assim, Sandra não desiste de estar no curso, de buscar conhecimentos com o apoio do professor e de colegas e de responder às propostas de leitura e de produção. Uma grande prova desta insistência de Sandra é sua aceitação por assumir a função docente, já em 2005, na Educação Básica. Diante deste quadro de superações, Sandra, ao apresentar suas perspectivas sobre as (des)construções do letramento acadêmico, enfatiza as conquistas realizadas por ela. Dentre elas estão a atuação como professora de Língua Portuguesa e Inglesa, a possibilidade de alfabetizar a filha e a maior segurança em produzir textos para um jornal local, em que relata a trajetória esportiva do filho.

Ainda que se enfatizem as transformações na constituição letrada de Renata, Beatriz e Sandra, elas mesmas apontam para algumas **limitações no primeiro ano do curso de Letras**: o pouco trabalho com gêneros acadêmicos e com análises da língua-sistema (a Gramática Normativa). O professor Tiago, em resposta ao questionário escrito no final de 2005, por sua vez, também menciona a necessidade de um enfoque mais profundo nas aulas no tocante à textualidade e às convenções da escrita. Quanto aos gêneros acadêmicos, ainda que nada mencionado por esse professor, podem-se levantar três hipóteses para a não sistematicidade no trabalho desse profissional em Letras: a) opção por privilegiar os gêneros da esfera jornalística no sentido de mais facilmente se aproximar dos alunos e dos conhecimentos prévios deles, para posteriormente introduzir os gêneros acadêmicos; b)

tentativa de oportunizar, através dos gêneros da esfera jornalística, ferramentas de trabalho aos alunos na condição de professores da Educação Básica; e c) encaminhar estudos com gêneros, no caso os da esfera jornalística, recorrentes em atividades desenvolvidas por ele na Educação Básica e que mais comumente circulam em outros contextos sociais que não só o acadêmico.

Indicar limitações como essas reforça que não é possível se ensinar tudo sobre os gêneros e que, por mais que haja grande empenho de professores, comprometidos com a transformação de identidades e de práticas sociais, toda e qualquer orientação de letramento será apenas uma parcela, *a ponta de um iceberg* na complexa rede de sentidos socialmente situados. Compreende-se também que não há fórmulas pré-definidas capazes de atender aos diversos perfis de letramento dos alunos e aos propósitos por eles estarem em Letras. Há tentativas de um trabalho colaborativo entre professor e alunos, que partem das ações de alunos reais, de experiências prévias desses sujeitos com a linguagem e que vão sustentando as escolhas didáticas do professor no contexto acadêmico. Um trabalho como esse - dialógico, reflexivo e crítico - o qual foi presenciado através de observação participante em um ano letivo, não poderia se abster de conflitos. É justamente a convergência de vozes e de identidades sociais, as quais emergem nesse processo de trabalho, que desencadeia orientações de letramento mais polêmicas, indagatórias e avaliativas por parte dos alunos. A opção do professor Tiago por não se acomodar diante do discurso do *déficit* dos letramentos, quando assim constatado nos dizeres das alunas, oportunizou, por conseqüência, a construção dos letramentos interDiscursivo, identitário-profissional e reflexivo-transformativo e fez desencadear muitos benefícios à constituição letrada destas alunas.

Diante dessas contribuições, advindas com o modelo dialógico dos letramentos acadêmicos, e com o intuito de propor implementações no trabalho em Letras, apresenta-se aqui **uma proposta complementar e auxiliar**, como já introduzida na seção 2, a qual pode vir a ser foco de outras pesquisas. Julga-se ser produtiva **a aproximação entre a teoria dos gêneros discursivos, conforme contextualizada no trabalho do professor Tiago, e entre os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, sugeridos por The New London Group (2000)**, como princípios pedagógicos ao ensino. Esses princípios, conforme já apresentados e discutidos na subseção 3.6.1 desta tese, são: a) prática situada, b) instrução explícita; c) enquadramento crítico e d) prática transformada/transformadora. Ainda que os pressupostos que caracterizam cada um desses princípios tenham sido utilizados como argumentos para explicar muitos dados em análise nesta tese, é preciso que fique claro que o professor Tiago



não tinha conhecimento desses princípios, logo não propôs intencionalmente uma orientação letrada baseada nessa Pedagogia dos Multiletramentos.

A proposta de que esses quatro princípios funcionem como bases de condução do modelo dialógico dos letramentos acadêmicos aumenta as possibilidades de trabalho com a diversidade cultural, com os inúmeros conhecimentos e com as práticas sociais que emergem e que co-ocorrem em uma sala de aula. Nessa direção, a defesa, a partir dos princípios, é oportunizar práticas significativas de letramento aos alunos, que os levem a acreditar e comprovar o valor social da aprendizagem em **práticas situadas**, como as que envolvem compreensão, análise e produção de gêneros discursivos. Acrescenta-se o apoio aos alunos, por meio da **instrução explícita**, no intuito de abrir caminhos para que, através de esforços colaborativos, desenvolvam consciência e controle no uso dos letramentos acadêmicos, na organização e na regulação das próprias aprendizagens. O **enquadramento crítico** vem contribuir para que os professores ajudem os alunos a *desnaturalizar* o que é ensinado e o que é aprendido, ou seja, a compreender as relações de poder subjacentes a essas atividades, a posicioná-los como co-responsáveis no uso crítico dos letramentos. Nesse sentido, os alunos precisam ser capazes de mostrar como podem desencadear **a prática transformada/transformadora**, quer dizer, como podem transformar o conhecimento construído e o uso dos gêneros discursivos para apoiar seus propósitos sociais e culturais.

Como se expõe com essa breve proposta para o ensino, digna de discussões muito mais complexas e polêmicas, fácil é sugerir caminhos para o desenvolvimento de um trabalho que se quer sempre mais reflexivo, crítico e situado socialmente no curso de Letras. Desafiante a um professor universitário, porém, como apresentado e discutido ao longo desta tese, é construir com os alunos letramentos acadêmicos capazes de apoiá-los e orientá-los em outras práticas sociais, quer em contextos acadêmico/educacionais ou em outros.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo R. O querer-dizer na (re) constituição. In: ABAURRE, Maria B. M.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T.; FIAD, Raquel S. (Orgs.). **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Campinas: Komedi, 2003. p. 103-130.
- ANASTASIOU, Léa. das G. C.; ALVES, Leonir. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- ANDERSON, Gary, L.; IRVINE, Patrícia. Informing critical literacy with ethnography. In: \_\_\_\_\_. **Critical literacy**: politics, práxis, and the postmodern. New York: State University of New York, 1993. p. 81-104.
- ANDRÉ, Marli \_\_\_\_\_. **Etnografia na prática escolar**. 9.ed. Campinas: Papirus, 2003.
- \_\_\_\_\_. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.18, n.43, dez.1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 dez. 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. (1952-1953/1979) Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4.ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV V. N. (1929). A interação verbal. In: \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986. cap. 6, p. 110-127.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, Campinas; Mercado de Letras, 2000. parte III, p. 149-182.
- BARTON, David. Directions for literacy research: analysing language and social practices in a textually mediated world. **Language and education**.UK, v. 15, n. 2-3, 2001. Disponível em: <<http://www.multilingual-matters.net/le/015/0092/le0150092.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2005.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**: reading and writing in context. London/ New York: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BAZERMAN, Charles. A participação em mundos socioletrados emergentes. In: \_\_\_\_\_. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007. cap. 6, 150-197.
- BENSON, NicholaL, et al. The place of academic writing in whole life writing. In: HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz. **Worlds of literacy**. Toronto: Multilingual Matters Ltd/Ontario Institute for Studies in Education, 1994. p. 52-72.
- BEZERRA, Maria. A. Como professores de português escrevem textos para serem avaliados? **Leitura**: teoria e prática, Campinas. v.19, n.35, p. 48-58, jun. 2000.

BOIARSKY, Carolyn R. Learning to learn. In: BOIARSKY, Carolyn R. (Org.). **Academic literacy in the English classroom: helping underprepared and working class students succeed in college**. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Heinemann, 2003. p.22-62.

BOIARSKY, Carolyn R.; HAGEMANN, Julie; BURDAN, Judith. Working class students in the academy. Who are they? In: BOIARSKY, Carolyn R. (Org.). **Academic literacy in the English classroom: helping underprepared and working class students succeed in college**. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Heinemann, 2003. p.1-21.

BRASIL. **Relatório Pisa 2000**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.org.br>>. Acesso em: 05 ago. 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

BUSELLI, Marina. Leitura do gênero discursivo relato de pesquisa no Ensino Superior. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p.141-158.

CARVALHO, Robson S. de; SILVA, Wagner R; MORAES, Eliana M. M. Auto-avaliações escritas por graduandos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 41-52.

COMBER, Barbara. Pedagogy as work: educating the next generation of literacy teachers. **Pedagogies**. London, v.1, n. 1, p. 59-67, 2006.

COMBER, Barbara; CORMACK, Phil. Looking beyond 'skills' and 'processes': literacy as social and cultural practices in classrooms. **Reading**, Oxford, v. 31, n. 3, p. 22-29, 1997.

COPE, Bill; KALANTZIS. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: \_\_\_\_\_. **Multiliteracies**. Literacy learning and design of social futures. London/New York: Routledge, 2000. p. 3-8.

CORRÊA, Manoel L. G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, v. 2, n. 45, p. 205-224, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DEVITT, Amy. **Ensinando a conscientização crítica dos gêneros, estimulando a ação crítica de gêneros**. 2007. Trabalho apresentado ao IV Simpósio internacional de estudos dos gêneros textuais, Tubarão, 2007.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação - UFSC, Florianópolis**, v.25, n.1, p. 209-224, jan./jun. 2007. Entrevista concedida a Adriana Fischer e Nilcéa Lemos Pelandré.

\_\_\_\_\_. **Educação e literacias.** Relatório para professor associado do grupo disciplinar de Metodologias da Educação, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2006. 121 p.

FIAD, Raquel S. **Práticas de letramento na história de estudantes de Letras.** 2005. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional da ABRALIN, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. A leitura representada nos diários de campo. **Leitura:** teoria e prática. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto. n. 41, p. 36-48, set. 2003.

\_\_\_\_\_. O estilo escolar. In: ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto. São Paulo: Mercado de Letras, 1997. p. 195-204.

FIAD, Raquel S.; SILVA, Lílian L. M. da. Diários de campo na prática de ensino: um gênero discursivo em construção. **Leitura:** teoria e prática. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto. v.19, n.35, p. 40-47, jun./2000.

FONSECA, Sônia M. D. de. Questões dissertativas de provas como um instrumento para o desenvolvimento de leitura e produção escrita no Ensino Superior. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 119-139.

FORGRAD – XVII **Fórum de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras:** política nacional de graduação. Manaus: EDUA, 2004. 47p.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GATINHO, João B. M. A(s) noção(ões) de gênero discursivo subjacente(s) às práticas de sala de aula de língua materna. In: SIGET – SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS, 2, 2004, União da Vitória. **Anais...** União da Vitória: FaFI, 2004. 1 CD-ROM.

GEE, James Paul. **Descontextualized language:** a problem, not a solution. Madison, 2006. 35 p. Trabalho não publicado.

\_\_\_\_\_. Simulations and bodies. In: \_\_\_\_\_. **Situated language and learning.** A critique to traditional schooling. New York/London: Routledge, 2004.

\_\_\_\_\_. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, p. 714-725, 2001.

\_\_\_\_\_. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS (Eds.). **Multiliteracies.** Literacy learning and design of social futures. London/New York: Routledge, 2000a. p. 43-68.

\_\_\_\_\_. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies.** Reading and writing in context. London/ New York: Routledge, 2000b. p.180-196.

\_\_\_\_\_. **Social linguistics and literacies.** Ideology in Discourses. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GERALDI, João W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto.** Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, Fae, UFMG, 2005. p. 15-27.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GHIRALDELO, Claudete M. A escrita (língua materna) em cursos de Engenharias. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Língua portuguesa no Ensino Superior:** experiências e reflexões. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 15-22.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, v.11, n.33, p. 450-460, set./dez. 2006.

GREEN, Pam. Critical literacy revisited. In: FEHRING, H; GREEN, P. **Critical literacy:** a collection of articles from the Australian literacy educators' association. International reading association, 2001. Disponível em: <<http://www.reading.org/publications/bbv/books/bk286/abstracts/bk286-1-Green.html>>. Acesso em: 12 set. 2004.

GREGÓRIO, Nadirce B. dos S. A produção do gênero discursivo relatório no Ensino Superior. In: GHIRALDELO, Claudete M. (Org.). **Língua portuguesa no Ensino Superior:** experiências e reflexões. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 77-92.

HALL, Kathy. **Co-constructing subjectivities and knowledge in literacy class:** an ethnographic-sociocultural perspective. Leeds, v.16, n.2, 2002. Disponível em: <<http://www.channelviewpublications.net/le/016/0178/le0160178.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2005.

HAMILTON, Mary. Introduction: Signposts. In: HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz. **Worlds of literacy.** Toronto: Multilingual Matters Ltd/Ontario Institute for Studies in Education, 1994. p. 1-11.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; ONG Ação Educativa. **Inaf:** Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – um diagnóstico para inclusão social pela educação. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>> Acesso em: 02 jul. 2003.

KIRSCH, Irwin, et al. **Letramento para mudar:** avaliação do letramento em leitura, resultados do Pisa 2000. Tradução de B&C Revisão de textos. São Paulo: Moderna, 2004. Título original: Reading for change: performance and engagement across countries, results from Pisa 2000.

KLEMP, Ron. **Academic literacy:** making students content learners. Disponível em: <[http://www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic\\_Literacy.pdf](http://www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic_Literacy.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2004.

LANKSHEAR, Colin, et al. Introduction. In: \_\_\_\_\_. **Changing literacies**. Philadelphia: Open University Press, 2002. p. 1-7.

\_\_\_\_\_. Literacy and empowerment. In: \_\_\_\_\_. **Changing literacies**. Philadelphia: Open University Press, 2002. p. 63-79.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “academic literacies” model: theory and applications. In: SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS, 4, 2007, Tubarão. **Anais...** Tubarão: Unisul, 2007. p.227-236. 1 CD-ROM.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p.19-40.

LÜBKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna R.; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI; Lília S. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **Signum: estudos da linguagem**, Londrina, v.1, n.8, p. 89-101, jun. 2005.

MARTINS, Heloísa H. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.30, p. 289-299, jul./dez. 2004.

MASNY, Diana. **Multiple Literacies: What it produces**. 2006. Comunicação apresentada no Workshop on multiple literacies, Ontário, Canadá, 2006.

PALMIERE, Denise T. L. Os engenheiros também lêem. In: GHIRALDELO, Claudete M. (Org.). **Língua portuguesa no Ensino Superior: experiências e reflexões**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 41-56.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, Vera. Masagão. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos**. São Paulo: Papirus, 1999.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José.L.; BONINI, Adair. (Orgs.). **Gêneros textuais/discursivos em diferentes perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

\_\_\_\_\_. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. São Paulo: Fontes; Fapesp, 2001. p. 163-185.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SOARES, Magda. Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação - UFSC, Florianópolis, v.24, n.2, p. 393-417, jul./dez.2006.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, Minas Gerais, n. 25, p. 18-29, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 17 set. 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

\_\_\_\_\_. **Ler, verbo transitivo**. 2002a. Disponível em: <[http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/verbo\\_transitivo.htm](http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/verbo_transitivo.htm)>. Acesso em: 23. out. 2004.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n.81, p. 143-160, dez. 2002b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 nov. 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Maria Salete. D. de. A circulação do texto no universo acadêmico: estratégias de ensino em discussão. In: CONGRESSO DE LÍNGUA E LITERATURA E I ENCONTRO CATARINENSE DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, 4, 2004. Joaçaba. **Anais...** Joaçaba: UNOESC, 2005. p. 213-218.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, out. 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>>. Acesso em: 10 nov. 2003.

\_\_\_\_\_. Introduction: the new literacy studies. In: \_\_\_\_\_. **Cross-cultural approaches to literacy**. Great Britain: Cambridge University Press, 1995. p. 1-21.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Design of social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS (Eds.). **Multiliteracies**. Literacy learning and design of social futures. London/New York: Routledge, 2000. p. 9-37.

UNIFEBE - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE. **Informações gerais do curso de Letras**: Perfil profissional. Brusque, 2005. Disponível em: <[http://www.unifebe.edu.br/04\\_proeng/graduacao/letras\\_ok/info\\_curso.php#perfil](http://www.unifebe.edu.br/04_proeng/graduacao/letras_ok/info_curso.php#perfil)>. Acesso em 02/12/2005

VÓVIO, Cláudia L.; SOUZA, Ana Lúcia S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Ângela; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário inicial aplicado aos alunos em 2005/1 .....	268
APÊNDICE B – Sinopses das aulas em Letras - 2005 .....	271
APÊNDICE C – Entrevista com alunos do curso de Letras -2005/1.....	286
APÊNDICE D – Entrevista com alunos do curso de Letras -2006/2 .....	287
APÊNDICE E – Questionários aos alunos – 2005/2 .....	288
APÊNDICE F – Questionário final aplicado pelo professor - 2005/2.....	289
APÊNDICE G – Questionário ao professor das disciplinas em Letras .....	290
APÊNDICE H – Dados do questionário inicial – 2005/1 .....	291
APÊNDICE I – Regularidades às respostas abertas do questionário inicial.....	294
APÊNDICE J – Evento interDiscursivo .....	296
APÊNDICE L – Evento identitário.....	300
APÊNDICE M – Evento reflexivo-transformativo .....	305
APÊNDICE N – Análises da crônica elaborada por Renata.....	309
APÊNDICE O – Análises da crônica elaborada por Sandra .....	312
APÊNDICE P – Análises do artigo de opinião elaborado por uma aluna da classe (Jeane) .	316
APÊNDICE Q – Análises de um exemplar do gênero resumo acadêmico.....	320



APÊNDICE A – Questionário inicial aplicado aos alunos em 2005/1

*Esta pesquisa tem por objetivo identificar as práticas de leitura mais frequentes, os textos mais lidos e as motivações que levam as pessoas a ler. Para o sucesso desta pesquisa é importante que você seja o mais exato possível ao responder as questões.*

### 1) IDENTIFICAÇÃO

Código matrícula: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Entrada na universidade: ( ) Vestibular ( ) Processo Seletivo

1ª opção de curso (no Vestibular): \_\_\_\_\_

Profissão atual: \_\_\_\_\_

Tempo semanal de trabalho (considere todos os empregos): \_\_\_\_\_

### 2) FORMAÇÃO ESCOLAR

Com que idade finalizou o Ensino Médio? \_\_\_\_\_

Em que ano finalizou o Ensino Médio? \_\_\_\_\_

Qual o curso realizado no Ensino Médio? ( ) Educação Geral ( ) Supletivo

( ) Profissionalizante ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Houve alguma parada no estudo entre o Ensino Fundamental e o Médio?

( ) Sim ( ) Não Se sim, por quantos anos? \_\_\_\_\_

No Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) você estudou em escola:

( ) pública municipal ( ) pública estadual ( ) particular

No Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª) você estudou em escola:

( ) pública municipal ( ) pública estadual ( ) particular

### 3) FORMAÇÃO FAMILIAR

Qual a escolarização de seu pai?

( ) Até 4ª série do Ensino Fundamental

( ) Até 8ª série do Ensino Fundamental

( ) Ensino Médio completo

( ) Curso Técnico completo

( ) Ensino Superior completo

( ) Pós-Graduação

( ) Outro: \_\_\_\_\_

Qual a escolarização de sua mãe?

( ) Até 4ª série do Ensino Fundamental

( ) Até 8ª série do Ensino Fundamental

( ) Ensino Médio completo

( ) Curso Técnico completo

( ) Ensino Superior completo

( ) Pós-Graduação

( ) Outro: \_\_\_\_\_

### 4) QUAIS OS TIPOS DE AMBIENTE QUE VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR:

1. ( ) Universidade

6. ( ) Igreja

2. ( ) Ambiente familiar

7. ( ) Associação de moradores, trabalhadores etc

3. ( ) Trabalho / emprego

8. ( ) Locais públicos – biblioteca, salas de espera

4. ( ) Casa de amigos

5. ( ) Clube / local para distração

9. ( ) Danceterias

### 5) PRÁTICAS DE LEITURA

Quanto às leituras, assinale, em cada linha, um campo da tabela abaixo (sempre, às vezes ou raramente) que mais se adapta à frequência com que você as realiza. No campo “ambiente”, preencha de acordo com a numeração do item anterior (1 a 9), considerando o(s) ambiente(s) em que você mais costuma realizar essas leituras.

	SEMPRE <sup>17</sup>	ÀS VEZES <sup>18</sup>	RARAMENTE <sup>19</sup>	NUNCA	AMBIENTE
JORNAIS					
REVISTAS					
LIVROS(textos) LITERÁRIOS					
LIVROS (textos) DE AUTO-AJUDA					
LIVROS (textos) RELIGIOSOS					
LIVROS (textos) TÉCNICO/PROFISSIONAIS <sup>20</sup>					
LIVROS (textos) DIDÁTICOS <sup>21</sup>					
ENCICLOPÉDIAS					
DICIONÁRIOS <sup>22</sup>					

Para as seguintes questões, responda-as indicando a prioridade, iniciando pelo número 1, ou seja, a alternativa assinalada pelo número 1 será a mais

<sup>17</sup> Pelo menos uma vez por semana

<sup>18</sup> Pelo menos quinzenalmente

<sup>19</sup> Uma vez ao mês ou com menos frequência

<sup>20</sup> Exemplo: livros (textos) usados na profissão ou em disciplinas de cursos que você estudou/ estuda

<sup>21</sup> Exemplo: se você é professor de Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Médio, os livros de textos e atividades usados em sala de aula com os alunos

<sup>22</sup> Dicionários da língua portuguesa.

*prioritária, a assinalada com o número 2 será a segunda mais prioritária e assim sucessivamente.*

6) Quanto aos jornais

Quais jornais você costuma ler? ( ) Internacionais ( ) Estaduais ( ) Locais

Quais partes do jornal você lê prioritariamente?

( ) Noticiários ( ) Economia ( ) Artes e espetáculos ( ) Quadrinhos

( ) Horóscopo ( ) Classificados ( ) Coluna social

( ) Esportes ( ) Primeira página ( ) Coluna policial

( ) Programações de cinema, teatro, shows e exposições

( ) Outros: \_\_\_\_\_

7) Quanto a revistas

Quais revistas de informação você lê prioritariamente? (Ex.: Época, Veja, Isto É...)

( ) Não leio

8) Quais revistas especializadas (ligadas a áreas específicas do conhecimento) você lê **prioritariamente**? ( ) Educação ( ) Informática ( ) Administração ( ) Saúde e beleza ( ) Religião ( ) Esporte ( ) Famosos

( ) Outras: \_\_\_\_\_ ( ) Não leio

9) Quanto a livros (textos) literários

Quais livros (textos) você lê prioritariamente? ( ) Romance ( ) Crônicas

( ) Poemas ( ) Conto ( ) Outros: \_\_\_\_\_ ( ) Não leio

*As próximas questões dizem respeito à maneira com que você realiza suas leituras*

10) Você possui **computador em casa**?

( ) Sim, com internet ( ) Sim, sem internet ( ) Não possui

11) Com que frequência você faz **uso da internet**?

( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca

12) Para que você utiliza a internet

prioritariamente? \_\_\_\_\_

13) Se você lê textos na internet, quais **os prioritários**? (responda por ordem de prioridade)

( ) Notícias ( ) Horóscopo ( ) Poemas ( ) Fotologs, blogs ( ) E-mails

( ) Listas de discussão ( ) Esporte ( ) Artigos ( ) Reportagens ( )

Outros: \_\_\_\_\_

14) Em que local (locais) você lê prioritariamente esses textos presentes na internet? \_\_\_\_\_

**QUANTO AO PERÍODO ANTERIOR AO INGRESSO NA UNIVERSIDADE:**

15) Você **conseguia** realizar as leituras que os professores orientavam durante o **período escolar**?

( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca

Se não conseguia sempre, **por quê?** \_\_\_\_\_

**QUANTO AO PERÍODO ATUAL DE SUA VIDA:**

16) Em relação à **atividade de leitura** (no meio acadêmico ou fora dele), você:

( ) Não tem dificuldade ( ) Tem alguma dificuldade ( ) Tem grande dificuldade

Justifique sua escolha (explique por que você assim se posiciona):

\_\_\_\_\_

17) Em relação à **atividade de produção de textos** (no meio acadêmico ou fora dele), você:

( ) Não tem dificuldade ( ) Tem alguma dificuldade ( ) Tem grande dificuldade

Justifique sua escolha (explique por que você assim se posiciona): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18) Em geral, você faz leituras com que **finalidade** (responda por ordem de prioridade):

( ) Por exigência da universidade ( ) Divertir-se ( )

Informar-se

( ) Por exigência profissional

( ) Por exigência da sociedade/comunidade em que vive

( ) Participação de conversas e diálogos com amigos

( ) Por exigência de participação em grupo de atuação ( sindicato, igreja, associações etc.)

19) De que maneira você **adquire** material para leitura?

( ) Emprestado – amigos ou biblioteca ( ) Comprado ( ) Doado

Justifique sua escolha (explique se você julga essa maneira positiva ou não):

\_\_\_\_\_

**Obrigada!** Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa e para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem na Unifebe!

## APÊNDICE B – Sinopses das aulas em Letras - 2005

**1º semestre (fevereiro-julho) – Estudos da Língua Portuguesa I: conhecimentos básicos**

Aula 2005/1	Eventos de letramento	Objetos textuais escritos	Processos verbais
1	<p>(1) Diagnóstico: opinião por escrito dos alunos – concepções sobre língua, linguagem, ensino, uso da gramática.</p> <p>(2) Leitura, análises e discussões de concepções como língua e linguagem.</p> <p>(3) Tarefa aos alunos: leitura de capítulo de livro.</p>	<p>Questões escritas.</p> <p>Trechos de artigos e de capítulos de livros da área da Lingüística, sobre língua e linguagem.</p> <p>Capítulo do livro de Sírío Possenti <i>Por que (não) ensinar gramática na escola.</i></p>	<p>Produção individual escrita.</p> <p>Discussão oral: professor e alunos.</p>
2	<p>(1) Apresentação do plano semestral de ensino e das 15h práticas.</p> <p>(2) Leitura, análises e discussões de concepções como língua, linguagem e ensino (continuação da aula 1).</p> <p>(3) Análise temática</p> <p>(4) Leitura e análise inicial de crônica</p>	<p>Plano impresso</p> <p>Trechos de artigos e de capítulos de livros da área da Lingüística, sobre língua e linguagem.</p> <p>Capítulo do livro de Sírío Possenti <i>Por que (não) ensinar gramática na escola.</i></p> <p>Crônica jornalística <i>Festa no Apê</i> de Maicon Tenfen (autor da cidade de Blumenau).</p>	<p>Professor apresenta seu projeto didático para o semestre, lança perguntas aos alunos sobre experiências deles em anos anteriores de escolarização e alunos respondem.</p> <p>Discussão oral: professor e alunos.</p> <p>Discussão oral, professor e alunos, utilizando o capítulo do livro e a temática da crônica. Focos: funcionamento do sistema educacional, especialmente no que tange ao ensino de língua, influência da mídia, papel da escola, do país e do governo na educação.</p>

	<p>(5) Atividade de análise: os gêneros discursivos presentes em jornais impressos.</p> <p>(6) Tarefa aos alunos: análise da crônica, sob alguns aspectos sociais e verbais indicados pelo professor.</p>	<p>Gêneros discursivos presentes em jornais impressos: editorial, artigo, crônica, notícia, reportagem, tira, horóscopo etc.</p> <p>Crônica jornalística <i>Festa no Apê.</i></p>	<p>Outras abordagens: características de uma crônica jornalística.</p>
3	<p>(1) Resumo, pelo professor, de abordagens centrais presentes em dois capítulos de livros.</p> <p>(2) Análise da crônica, sob aspectos dados no final da aula 2.</p> <p>(3) Análise de alguns elementos de artigo de opinião.</p> <p>(4) Proposta do professor aos alunos: produção escrita de crônica.</p> <p>(5) Explicações orais do professor sobre o que é análise lingüística, com apoio de uma produção de aluno.</p> <p>(6) Tarefa aos alunos: análise lingüística de uma produção de aluno do EF.</p>	<p>Capítulo do livro de Sírio Possenti: <i>Por que (não) ensinar gramática na escola</i> e do livro de Percival L. Britto: <i>A sombra do caos</i>.</p> <p>Crônica jornalística <i>Festa no Apê.</i></p> <p>Artigo jornalístico <i>O decálogo dos pais</i> de Cláudio de Moura Castro (Veja, 16.03.05)</p> <p>Produção escrita, de aluno do Ensino Fundamental (EF): <i>O perigo das bebidas alcoólicas</i>.</p> <p>Artigo de aluno do EF: <i>A fome</i>.</p>	<p>Discussão oral: professor e alunos. Focos: ensino de língua, linguagem e gramática nas escolas.</p> <p>Discussão oral: professor e alunos.</p> <p>Discussão oral: professor e alunos.</p> <p>Discussão oral: professor e alunos. Foco: assuntos possíveis para compor uma crônica.</p> <p>Discussão oral: professor e alunos.</p>

4	<p>(1) Atividade proposta pelo professor: identificar os gêneros e analisar alguns elementos composicionais deles.</p> <p>(2) Leitura e análise, pelo professor, de um artigo de uma aluna do EF.</p>	<p>Artigos jornalísticos: <i>Estamos bem servidos</i> de Roberto Grassi (de site); <i>O decálogo dos pais</i>, de Cláudio de Moura Castro (Veja, 16.03.05);</p> <p>Produções (artigos) de alunos do EF:  <i>Injustiça... Até quando?;</i>  <i>O perigo das bebidas alcoólicas</i>  <i>A fome.</i></p> <p>Poema de aluno do EF:  <i>Quando o sol nasce.</i></p> <p>Artigo produzido por uma aluna da 7ª série do EF: <i>Alcoolismo.</i></p>	<p>Análise individual ou em duplas.</p> <p>Discussão oral: professor e alunos, posterior à análise exemplificativa com o artigo <i>A fome</i> de aluna do EF (tarefa da aula 3).</p> <p>Exposição oral pelo professor. Foco: aspectos composicionais do gênero.</p>
5	<p>(1) Leitura e análise de uma produção escrita (artigo) do professor (2 laudas) e Leitura e análise de excertos da Gramática Normativa.</p> <p>(2) Análise de um artigo de uma aluna do EF <i>A fome</i>, sob o enfoque da <i>análise lingüística</i> (gênero, textualidade, convenções da escrita).</p> <p>(3) Tarefa aos alunos: síntese de uma produção escrita (artigo), elaborada pelo professor (2 laudas).</p>	<p>Artigo: <i>Bakhtin e a concepção dialógica da linguagem: algumas considerações.</i></p> <p>Excertos escritos da Gramática Normativa.</p> <p>Artigo de aluna do EF: <i>A fome</i> e esquema, elaborado pelo professor sobre <i>Análise lingüística.</i></p> <p>Artigo: <i>Linguagem e ensino: uma reflexão sobre a proposta de Geraldi.</i></p>	<p>Leitura conjunta e discussão entre professor e alunos. Focos: língua-sistema e língua-discurso.</p> <p>Discussão oral: professor e alunos.</p>
6	<p>(1) Análise comparativa entre uma crônica e trechos de um fotolog.</p>	<p>Crônica jornalística de Luiz Carlos Prates – <i>Velhos Modernos</i> e trechos de um fotolog.</p>	<p>Análise individual ou em duplas.</p> <p>Discussão oral entre professor e alunos. Focos: uso da linguagem – variação lingüística.</p>

	<p>(2) Análise lingüística da primeira produção escrita (crônica) de uma aluna da classe.</p> <p>(3) Tarefa aos alunos: leitura de artigo elaborado pelo professor.</p>	<p>Crônica da aluna Sandra - em transparência no retroprojeto.</p> <p>Artigo: <i>O ensino de Língua Portuguesa</i>. (2 laudas).</p>	Discussão oral entre professor e alunos.
7	<p>(1) Entrega, pelo professor, da síntese elaborada pelos alunos sobre o artigo <i>Linguagem e ensino: uma reflexão sobre a proposta de Geraldí</i>.</p> <p>(2) Análise de artigo entregue na aula 6.</p> <p>(3) Atividade reflexiva a uma questão proposta durante a análise do artigo <i>O ensino de Língua Portuguesa</i>.</p> <p>(4) Análise discursiva, textual e gramatical do artigo de uma aluna da classe – <i>Difícil Decisão</i> – seguindo um roteiro de reflexão proposto pelo professor.</p>	<p>Sínteses escritas dos alunos e artigo: <i>Linguagem e ensino: uma reflexão sobre a proposta de Geraldí</i>.</p> <p>Artigo: <i>O ensino de Língua Portuguesa</i>, baseado no artigo de Magda Soares – <i>Que professor de português queremos formar?</i> - publicado no Boletim da Abralín (2001).</p> <p>Artigo <i>O ensino de Língua Portuguesa</i>.</p> <p>Artigo de aluna da classe: <i>Difícil Decisão</i>.</p> <p>Esquema, elaborado pelo professor, sobre <i>Análise lingüística</i> (gênero, textualidade e convenções de escrita).</p> <p>Artigo <i>Algumas considerações sobre textos</i> (2 laudas) elaborado pelo professor.</p>	<p>Discussão oral entre professor e alunos. Focos: concepção de língua, linguagem, texto e ensino, na perspectiva dialógica, e implicações da adoção de livros didáticos em sala de aula.</p> <p>Produção individual ou em dupla. Foco: culpa do baixo rendimento do aluno e possíveis soluções.</p> <p>Discussão oral entre professor e alunos, seguindo alguns pontos de reflexão propostos pelo professor, os quais traduzem o esquema por ele elaborado, bem como abordagens presentes no artigo entregue.</p>
8	(1) Síntese das análises do	Artigo de aluna da	Discussão oral entre

	<p>texto <i>Difícil Decisão</i> e sugestões para aprimorar o texto.</p> <p>(2) Análise lingüística de uma crônica, da aluna Renata.</p>	<p>classe: <i>Difícil Decisão</i>.</p> <p>Crônica da aluna Renata, intitulado <math>B+a=Ba</math>, <math>B+e=Be</math>, <math>B+i=Bi</math>, <math>B+o=Bo</math>, <math>B+u=Buraco</math></p>	<p>professor e alunos.</p> <p>Discussão oral entre professor e alunos, seguindo os mesmos pontos de reflexão propostos pelo professor na aula 7.</p>
9	<p>(1) Síntese oral, pelo professor, das aulas do semestre e número de produções escritas já elaboradas pelos alunos.</p> <p>(2) Análises de partes de capítulo de livro.</p> <p>(3) Tarefa aos alunos: levantamento das maiores dúvidas deles em relação à escrita (produção de textos).</p> <p>(4) Análise de 2 atividades de livros didáticos.</p>	<p>Capítulo - <i>Texto e textualidade</i> - do livro <i>Redação e Textualidade</i> de Costa Val (1999).</p> <p>Atividades de livros didáticos.</p>	<p>Exposição oral pelo professor.</p> <p>Discussão oral entre professor e alunos. Foco: concepção de texto.</p> <p>Discussão oral entre professor e alunos. Foco: aspectos gramaticais e discursivos.</p>
10	<p>(1) Análise de partes de dois artigos entregues pelo professor.</p> <p>(2) Análises de 3 textos – anúncio e duas produções escritas de alunos iniciantes no EF.</p> <p>(3) Devolução, pelo professor, aos alunos, dos textos produzidos até o momento. Proposta de reescrita: análise dos aspectos gramaticais</p>	<p><i>Capítulo de livro: Texto e textualidade</i> de Costa Val e o artigo <i>O ensino de Língua Portuguesa</i>.</p> <p>(Textos sem títulos, com, no máximo, 6 linhas.)</p> <p>Textos produzidos pelos alunos da classe.</p> <p>Textos produzidos</p>	<p>Discussão oral entre professor e alunos. Foco: o uso das regras da Gramática Normativa</p> <p>Discussão oral entre professor e alunos. Foco: juízo de valor sobre a qualidade dos textos, sob os aspectos gramatical, textual e discursivo.</p> <p>Discussão oral entre professor e alunos.</p> <p>Trabalho individual ou</p>



	<p>(4) Atividade em sala: início da análise proposta pelo professor - procurar nas gramáticas justificativas aos erros presentes nos textos devolvidos.</p> <p>(5) Proposta do professor aos alunos: produção de uma atividade didática, para ser aplicada em sala de aula, considerando os aspectos discursivo, textual e gramatical.</p>	<p>pelos alunos da classe. Gramáticas.</p> <p>Comando entregue por escrito aos alunos.</p>	<p>em pares de alunos, com apoio do professor.</p> <p>Discussão oral entre professor e alunos.</p>
11	<p>(1) Retomada da atividade de correção gramatical de partes dos textos produzidos pelos alunos e entregues pelo professor na aula 10.</p> <p>(2) Produção em grupos – elaboração de atividade didática, exposta na aula 10.</p>	<p>Textos produzidos pelos alunos da classe.</p> <p>Materiais (textos, livros etc.) de posse dos alunos.</p>	<p>Trabalho individual ou em pares de alunos, com apoio do professor.</p> <p>Grupos de trabalho, com apoio do professor.</p>
12	<p>(1) Atividade em grupos – produção de atividade didática.</p> <p>(2) Atividade expositiva, pelo professor, no Laboratório de Informática da Unifebe, sobre o uso de ferramentas nos computadores.</p>	<p>Materiais (textos, livros etc.) de posse dos alunos.</p> <p>Apoio do data-show para explicar o funcionamento do Word.</p>	<p>Grupos de trabalho, com apoio do professor.</p> <p>Exposição oral pelo professor a grupos de alunos.</p>
13	<p>(1) Atividade de análise lingüística, com apoio da Gramática Normativa.</p> <p>(2) Apresentações de trabalhos – atividade didática.</p>	<p>Folha escrita contendo 16 sentenças, com problemas gramaticais, os quais foram retirados de textos dos alunos.</p> <p>Folha escrita com <i>tipos de análise</i>.</p> <p>Síntese escrita, pelos alunos, ao professor, da apresentação realizada.</p>	<p>Discussão oral entre professor e alunos.</p> <p>Grupo de trabalho. Discussões orais professor-alunos e alunos-alunos.</p>
14	<p>(1) Continuação da atividade de correção das 16 sentenças</p>	<p>Folha escrita contendo 16 sentenças, com</p>	<p>Discussão oral entre professor e alunos.</p>

	da aula 13.	problemas gramaticais, os quais foram retirados de textos dos alunos.	
	(2) Apresentações de trabalhos – atividade didática	Síntese escrita, pelos alunos, ao professor, da apresentação realizada.	Grupo de trabalho. Discussões orais professor-alunos e alunos-alunos.
	(3) Prova	Prova escrita.	Produção escrita em duplas.
	(4) Tarefa aos alunos: auto-avaliação da disciplina atual.	Questões escritas.	Produção individual.
15	(1) Término da prova (2) Análise das questões da prova.	Prova escrita dos alunos.	Produção escrita em duplas. Discussões professor-alunos.

## 2º semestre (julho-dezembro) – Leitura e Produção Textual

Aula 2005/2	Eventos de letramento	Objetos textuais escritos	Processos verbais
1	(1) Diagnóstico: opinião por escrito dos alunos sobre as práticas e concepções deles de leitura e escrita na Educação Básica.  (2) Apresentação do plano semestral de ensino e das 15h práticas.  (3) Leitura e análise de parte de um artigo.	Questões escritas.  Plano impresso  Artigo: <i>Gêneros do discurso e ensino</i> , de Helena Nagamine Brandão.  Roteiro para análise: pontos reflexivos do artigo.	Produção escrita individual.  Professor apresenta seu projeto didático para o semestre, lança proposta de análise semanal de gênero, por duplas, a qual é bem aceita pelos alunos.  Discussão oral entre professor e alunos.
2	(1) Leitura e análise de outra parte do artigo iniciado na aula 1.	Artigo: <i>Gêneros do discurso e ensino</i> .  Roteiro para análise:	Discussão oral entre professor e alunos.

	<p>(2) Leitura e análise de uma crônica jornalística.</p> <p>(3) Tarefa: síntese escrita de parte do artigo em análise.</p> <p>(4) Apresentação de trabalho: análise do gênero crônica jornalística, com base em um roteiro (elementos do gênero) disponibilizado pelo professor.</p>	<p>outros pontos reflexivos do artigo.</p> <p>Crônica: Retrato de uma geração de Ricardinho Machado, do Jornal A Notícia.</p> <p>Artigo: <i>Gêneros do discurso e ensino.</i></p> <p>Duas crônicas jornalísticas.</p>	<p>Discussão oral entre professor e alunos. Foco: indicação do gênero e gêneros intercalados.</p> <p>Exposição oral pelo professor aos alunos.</p> <p>Apresentação pela dupla, discussões alunos-professor e alunos-alunos.</p>
3	<p>(1) Leitura e análise de outra parte do artigo iniciado na aula 1.</p> <p>(2) Retorno às análises da crônica.</p> <p>(3) Leitura e análise de duas fábulas.</p> <p>(4) Apresentação de trabalho: análise do gênero artigo jornalístico, com base em um roteiro (elementos do gênero) disponibilizado pelo professor. Alunas: Renata e colega.</p> <p>(5) Tarefa aos alunos: leitura de artigo científico.</p>	<p>Artigo: <i>Gêneros do discurso e ensino.</i></p> <p>Roteiro para análise: outros pontos reflexivos do artigo.</p> <p>Crônica: <i>Retrato de uma geração.</i></p> <p>Fábulas: <i>O camundongo da cidade e do campo.</i> <i>A raposa e a cegonha.</i></p> <p>Um artigo jornalístico</p> <p>Artigo científico: Gêneros textuais: definição e funcionalidade de Marcuschi.</p>	<p>Discussão oral entre professor e alunos. Foco: gêneros discursivos (primários, secundários), tipos textuais e ensino. Apoio da crônica e duas fábulas.</p> <p>Discussão oral entre professor e alunos.</p> <p>Apresentação pela dupla, discussões alunos-professor e alunos-alunos.</p> <p>Exposição oral pelo professor aos alunos.</p>
4	<p>(1) Leitura e análise de outra parte do artigo iniciado na</p>	<p>Artigo: <i>Gêneros do discurso e ensino.</i></p>	<p>Discussão oral entre professor e alunos.</p>

	<p>aula 1.</p> <p>(2) Continuação da apresentação sobre análise do gênero artigo jornalístico, incluindo comparação com crônica. Alunas: Renata e colega.</p> <p>(3) Análise de gênero (tema, composição e o estilo), pelo professor, do artigo jornalístico da aula 3.</p> <p>(4) Apresentação sobre análise do gênero artigo jornalístico, com base em um roteiro (elementos do gênero) disponibilizado pelo professor. Inclui breve comparação com artigo científico. Alunas: Beatriz e Sandra.</p>	<p>Roteiro para análise: outros pontos reflexivos do artigo.</p> <p>Um outro artigo jornalístico. Uma crônica jornalística.</p> <p>Artigo jornalístico</p> <p>Dois artigos jornalísticos e um artigo científico.</p>	<p>Apresentação pela dupla, discussões alunos-professor e alunos-alunos.</p> <p>Exposição inicial pelo professor aos alunos. Depois: discussão oral com alunos.</p> <p>Apresentação pela dupla, discussões alunos-professor e alunos-alunos.</p>
5	<p>(1) Devolução e comentários, pelo professor, do 1º texto escrito pelos alunos no semestre – crônica jornalística.</p> <p>(2) Análise de partes de artigo científico proposto para leitura no final da aula 3.</p> <p>(3) Produção de comentário (crítico ou não) iniciada em sala e finalizada como tarefa: como a escola pode realizar um trabalho com os gêneros discursivos?</p> <p>(4) Apresentação sobre análise dos gêneros editorial e carta do leitor, com base em um roteiro (elementos do</p>	<p>Crônicas jornalísticas produzidas pelos alunos.</p> <p>Artigo científico: <i>Gêneros textuais: definição e funcionalidade.</i></p> <p>Artigo: <i>Gêneros do discurso e ensino.</i></p> <p>Editorial e carta do leitor.</p>	<p>Exposição oral pelo professor.</p> <p>Discussão oral entre professor e alunos. Foco: diferenças entre tipo textual e gênero discursivo.</p> <p>Produção em duplas ou em trios.</p> <p>Apresentação pela dupla, discussões alunos-professor e alunos-alunos.</p>

	gênero) disponibilizado pelo professor.		
6	<p>(1) Análise de um classificado. Assunto: venda de imóvel. Enfoque: a reação resposta ativa que a leitura provoca nos interessados pelo imóvel.</p> <p>(2) Leitura e análise de resumos (jornalísticos e acadêmicos), resenhas e críticas.</p> <p>(3) Tarefa aos alunos: leitura de artigo científico.</p> <p>(4) Leitura, síntese de artigos e produção de resumos – atividades iniciadas em sala, com continuação como tarefa.</p>	<p>Classificado on-line.</p> <p>1 esquema escrito, elaborado pelo professor, com orientações sobre as características relativamente estáveis de resumo e resenha.</p> <p>2 resumos acadêmicos - de evento científico(publicados em Cadernos de Resumos)</p> <p>Publicações em jornais escritos:</p> <p>2 resumos de novela 1 resumo de programa de TV 1 programação de cinema 1 resenha jornalística de livro 1 crítica de CD 1 crítica de livro</p> <p>Artigo científico: <i>Resenhas acadêmicas: um guia rápido para escritores de primeira viagem</i>, de Gisele de Carvalho.</p> <p>2 artigos da esfera jornalística (1 lauda cada um) – <i>Ler não serve para nada</i> (Diogo Mainardi) e <i>Mais do que timidez</i> (André Astete).</p>	<p>Discussão oral entre professor e alunos.</p> <p>Discussão oral entre professor e alunos, seguindo o esquema escrito elaborado pelo professor.</p> <p>Exposição oral pelo professor.</p> <p>Exposição oral pelo professor. Discussões com os alunos e produção individual pelos alunos.</p>

	<p>(5) Sugestões de leitura deixadas pelo professor.</p> <p>(6) Orientações, pelo professor, para a produção do gênero resumo.</p> <p>(7) Apresentação sobre análise do gênero entrevista com base em um roteiro (elementos do gênero) disponibilizado pelo professor.</p>	<p>Artigo científico: <i>Textos opinativos: uma questão de gênero</i> de Adriana C. de Carvalho e Miriam B. Puzzo.</p> <p>Resenhas críticas: <i>Herdando uma biblioteca</i> de Philippe Humblé, <i>Memórias de Tradutora</i> de Rosa Freire d'Aguiar.</p> <p>1 esquema escrito, elaborado pelo professor - <i>Orientações para a produção textual: gênero resumo</i>.</p> <p>Entrevistas jornalísticas.</p>	<p>Exposição oral pelo professor.</p> <p>Discussão oral entre professor e alunos.</p> <p>Apresentação pela dupla, discussões alunos-professor e alunos-alunos.</p>
7	<p>(1) Entrega, pelos alunos, da tarefa, ao professor: síntese e resumo aos 2 artigos jornalísticos.</p> <p>(2) Leitura e análise de 1 resumo acadêmico – de dissertação de mestrado</p> <p>(3) Leitura e análise de 2 resenhas, as quais contêm resumos em sua composição</p> <p>(4) Exemplificação de operadores argumentativos e modalizadores aos alunos.</p>	<p>Artigos jornalísticos de base e produções escritas (síntese e resumo) dos alunos.</p> <p>1 resumo de dissertação de mestrado da UFSC (elaborado pelo professor)</p> <p>Resenhas: <i>Onze homens e um segredo</i>, de Leandro Diniz e <i>Cem dias entre o céu e o mar</i></p> <p>Esquema escrito, elaborado pelo professor, entregue aos alunos.</p>	<p>Discussão oral entre professor e alunos. Foco: normas de produção de resumo acadêmico, elementos do gênero, com destaque para análise de operadores argumentativos e modalizadores do discurso.</p> <p>Exposição oral pelo professor.</p>
8	<p>(1) Continuação da análise de elementos lingüísticos de resenha da aula 7.</p>	<p>Resenha do livro de Amyr Klink.: <i>Cem dias entre o céu e o mar</i>.</p>	<p>Discussão oral entre professor e alunos. Foco: anáforas, operadores argumentativos, modalizadores e uso de</p>

	<p>(2) Tarefa aos alunos: análise de sentenças ambíguas.</p> <p>(3) Proposta de produção e explicação, pelo professor, de passos para elaborar um resumo acadêmico a partir de um artigo científico e os critérios de avaliação desse resumo.</p> <p>(4) Atividade de leitura de artigo e produção de resumo acadêmico – iniciada em sala e continuação como tarefa.</p>	<p>Atividade escrita contendo 10 sentenças.</p> <p>Artigo científico <i>Textos opinativos: uma questão de gênero</i>, disponibilizado na aula 6.</p> <p>Artigo científico <i>Textos opinativos: uma questão de gênero</i></p>	<p>vírgulas.</p> <p>Exposição oral pelo professor.</p> <p>Discussão oral entre professor e alunos.</p> <p>Produção escrita individual.</p>
9	<p>(1) Devolução, pelo professor, aos alunos, dos primeiros resumos elaborados por eles. Comentários aos alunos</p> <p>(2) Análise lingüística de um dos resumos de aluna sob a perspectiva do gênero.</p> <p>(3) Reescrita dos resumos produzidos – atividade iniciada em sala e continuação como tarefa.</p> <p>(4) Tarefa aos alunos: leitura de 3 resenhas de livro – características desse gênero.</p>	<p>Resumos dos alunos a artigos jornalísticos (da aula 6): <i>Ler não serve para nada</i> (Diogo Mainardi) e <i>Mais do que timidez</i> (André Astete).</p> <p>Resumo elaborado por uma aluna ao artigo <i>Ler não serve para nada</i>, disposto em transparência no retroprojetor.</p> <p>Resumos devolvidos pelo professor no início da aula.</p> <p><i>Classes difíceis</i> de Jean-François Blin e Claire Gallais-Deulofeu.  <i>A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento</i> de Felipe Allende e Mabel Condemarin  <i>A educação para o</i></p>	<p>Exposição oral pelo professor.</p> <p>Discussão oral entre professor e alunos.</p> <p>Produção escrita individual.</p> <p>Exposição oral pelo professor.</p>

		<i>século XXI: questões e perspectivas</i> , de Jacques Delors (Org.).	
	(5) Apresentação sobre análise do gênero enquete com base em um roteiro (elementos do gênero) disponibilizado pelo professor.	Enquetes de jornal impresso, revista impressa e jornal online.	Apresentação pela dupla, discussões alunos-professor e alunos-alunos.
10	<p>(1) Orientações para formulação dos instrumentos de coleta de dados do trabalho interdisciplinar e extra-sala do curso de Letras.</p> <p>(2) Análise do evento Palestra da Dra. Marta M. Furlanetto no curso de Letras e o papel da participação dos alunos.</p> <p>(3) Análise dos movimentos retóricos (conteúdo de artigo científico proposto para leitura, aula 6) de uma resenha de livro disponibilizada na aula 9.</p> <p>(4) Explicações específicas para produção da resenha do livro <i>A Língua de Eulália</i> (Marcos Bagno), solicitada em outra disciplina do curso.</p> <p>(5) Início da apresentação sobre o gênero conto.</p> <p>(6) Tarefa aos alunos: auto-avaliação parcial sobre a disciplina atual.</p>	<p>Sugestão de leitura: artigo científico <i>A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: Ler é melhor que estudar</i> de Roxane Rojo.</p> <p>Resenha de livro <i>Classes difíceis</i> (tarefa proposta ao final da aula 9). Artigo científico: <i>resenhas acadêmicas: um guia rápido para escritores de primeira viagem</i></p> <p>Conto popular.</p> <p>Questões escritas.</p>	<p>Discussão oral entre professor e alunos.</p> <p>Discussões alunos-professor e alunos-alunos.</p> <p>Exposição oral pelo professor na análise de uma da resenha.</p> <p>Exposição oral pelo professor.</p> <p>Apresentação pela dupla – contação de história.</p> <p>Produção individual.</p>
11	(1) Análise dos movimentos retóricos (conteúdo de artigo científico proposto para	<i>A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento</i> e <i>A</i>	



	<p>leitura, aula 6) de duas resenhas de livro disponibilizadas na aula 9.</p> <p>(2) Continuação da apresentação com o gênero conto.</p>	<p><i>educação para o século XXI: questões e perspectivas.</i></p> <p>Quadro esquemático disponibilizado pelo professor, para anotações dos alunos durante a análise de cada parágrafo das resenhas.</p> <p>Contos.</p>	<p>Discussão oral professor e alunos.</p> <p>Apresentação pela dupla, discussões alunos-professor e alunos-alunos.</p>
12	<p>(1) Leitura e análise de crônica.</p> <p>(2) Tarefas aos alunos:</p> <p>a) Leitura de artigo científico.</p> <p>b) Produção de um conto fantástico.</p> <p>(3) Análise oral (identificação de gênero) de alguns textos produzidos por alunos da classe.</p> <p>(4) Apresentação sobre análise dos gêneros notícia e reportagem com base em um</p>	<p>Crônica jornalística <i>Carta a um drogado de Rubem Alves.</i></p> <p>Esquema escrito <i>Modalização: marcas lingüísticas de argumentação</i>, elaborado por Adriana Fischer.</p> <p>Artigo científico: <i>A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: Ler é melhor que estudar</i> de Roxane Rojo.</p> <p>Orientações escritas O gênero conto fantástico: estilo e composição.</p> <p>Artigo/crônica da aluna Beatriz: <i>Sim ou não, 2 ou 1 e crônicas de mais duas outras alunas.</i></p> <p>Notícias e reportagens on-line e de jornal impresso.</p>	<p>Discussão oral: professor e alunos. Foco: escolhas lingüísticas de um texto, incluindo os modalizadores, e escolha adequada de textos para sala de aula.</p> <p>Exposição oral pelo professor.</p> <p>Exposição oral pelo professor e questionamentos dos alunos.</p> <p>Discussão oral: professor e alunos. Foco: distinção entre artigo e crônica.</p> <p>Apresentação pela dupla, discussões alunos-professor e alunos-</p>

	roteiro (elementos do gênero) disponibilizado pelo professor.		alunos.
13	<p>(1) Análise de 8 trechos de textos produzidos pelos alunos.</p> <p>(2) Apresentação sobre análise dos gêneros cartoon, charge, quadrinho e tira com base em um roteiro (elementos do gênero) disponibilizado pelo professor.</p>	<p>Trechos de textos produzidos pelos alunos em Letras.</p> <p>Cartoons, charges, quadrinhos e tiras.</p>	<p>Discussão oral: professor e alunos. Foco: regência, concordância e pontuação.</p> <p>Apresentação por duas duplas, discussões alunos-professor e alunos-alunos.</p>
14	<p>(1) Prova</p> <p>(2) Tarefa aos alunos: auto avaliação do ano nas duas disciplinas ministradas pelo professor.</p>	<p>Prova escrita.</p> <p>Questões escritas.</p>	<p>Produção escrita individual.</p> <p>Produção individual.</p>
15	(1) Análise das questões da prova.	Provas escritas dos alunos.	Discussão oral: professor e alunos.

## APÊNDICE C – Entrevista com alunos do curso de Letras -2005/1

### Práticas anteriores de letramento escolar e extra-escolar

#### **Letramento escolar:**

1) No período escolar (Ensino Médio ou Fundamental) quais eram as propostas de leitura orientadas pelos professores? Como as realizavam seja em classe e/ou fora dela?  
(individual, grupos, por meio de livros didáticos, ler e fazer resumo, discussão de temas, leitura direcionada apenas para Vestibular)

2) Você se sentia incentivado a realizar diferentes leituras? Por quê?

3) Quanto à atividade de produção de textos, quais eram as propostas de produção de textos orientadas pelos professores? Como as realizava: em classe e/ou fora dela?  
(temas, leituras anteriores tinham relação com as produções pedidas posteriormente, orientações do professor, correções e avaliações, publicação, nomeação a esse tipo de atividade – redação, produção de textos ou alguma outra)?

4) Quando tinha dificuldades em escrever (produzir textos), qual(is) era(m) o(s) encaminhamento(s) dado(s) pelo professor?

5) Como você se sentia ao ser solicitado a produzir textos escritos?  
(calmo, com medo, cobrado por nota)

#### **Letramento extra-escolar**

1) Você realizava outras leituras, antes de ingressar no Ensino Superior, fora do ambiente escolar? Quais? Por quais motivos? Em que lugares?

2) Em relação à produção de textos, realizava-a fora do ambiente escolar? O que produzia (escrevia) que não era para a escola? Por quais motivos? Em que lugares?

## APÊNDICE D – Entrevista com alunos do curso de Letras -2006/2

### 1) Leitura e escrita no Ensino Superior

a) As duas disciplinas, orientadas pelo prof. Tiago, contribuíram para a realização de leitura e produções escritas ao longo do curso de Letras? Em que medida? Em que aspectos (forma de ler, de produzir, conhecimento sobre os gêneros – ensaio, artigo, resenha, crônica)?

b) Há ações específicas do professor que marcaram a sua formação a partir de 2005?

c) Quais gêneros (textos) produziu ao longo de 2006? (nas aulas do professor Tiago – resumo, resenha, crônica, artigo jornalístico, conto...)

d) Faz análise lingüística da produção realizada? Reflexão sobre o que escreve? Como: recorre à gramática? Reconhece os erros, as inadequações aos gêneros? Pede ajuda a um colega, aos professores?

e) Compreende, hoje, a importância dos conhecimentos sobre a teoria dos gêneros, sobre o funcionamento dos gêneros?

f) Uso da Gramática já se mostra mais claro, mais acessível a você?

**2) Outras atividades (de estudo) que vêm realizando** – concursos, projetos – envolvimento em atividades

a) Você vem participando de outras atividades que envolvam leitura, escrita – p.ex. grupo de estudo de Língua Portuguesa, concursos de escrita, projetos de pesquisa? Você julga que houve contribuição das aulas do curso de Letras?

### 3) Atividade profissional

a) Qual era sua atuação profissional quando adentrou no curso de Letras? Atualmente, permanece nessa atuação ou houve mudança? Há influência da sua formação no curso de Letras?

Se professora: qual a disciplina? Por que o curso de Letras?

b) O professor Tiago discutia bastante nas aulas, em 2005, sobre o uso da Gramática Normativa, de livros didáticos, sobre a importância do planejamento anual nas escolas, das atividades de leitura, produção textual e análise lingüística, da valorização da variação lingüística entre os alunos. Essas discussões têm auxiliado na condução do seu trabalho nas escolas?

### 4) O curso de Letras

a) Você tem sentido contribuições, influências do curso de Letras na sua vida em geral? Em que aspectos em específico? (orientações com os filhos, com os amigos, no trabalho...) Suas expectativas estão sendo supridas?

b) Você percebe diferença de sua atuação no curso de 2005 a 2006? (na relação com a linguagem acadêmica, com as propostas de trabalho, com os professores)

## APÊNDICE E – Questionários aos alunos – 2005/2

### **Em setembro/ outubro de 2005**

- 1) Durante as aulas dessa disciplina (Leitura e Produção Textual), têm sido realizadas muitas atividades de leitura, análise de gêneros e produção textual. Quais as suas facilidades e/ou dificuldades ao realizar cada uma dessas atividades? Quais os motivos?
- 2) Como essa disciplina contribui ou não no seu desempenho em atividades de leitura, análise de gêneros e produção textual?
- 3) Se você já fez ou não a disciplina de “Conhecimentos Básicos da Língua Portuguesa”, consegue perceber evoluções no seu desempenho, ou seja, mais facilidade em realizar essas atividades de leitura, análise e produção de textos? Explique os motivos, as limitações, os pontos positivos, o que você julga que interfere no seu desempenho.

### **Em dezembro de 2005**

- 1) Como está hoje seu desempenho (conhecimento e uso dos gêneros discursivos, construção da textualidade – coerência e coesão, e uso correto de convenções da língua) em atividades de leitura, análise e produção escrita de textos? Houve contribuições das disciplinas de “Leitura e Produção Textual” e “Conhecimento Básicos da Língua Portuguesa”? Quais?
- 2) Você tem sugestões para aprimorar, durante essas disciplinas, o trabalho de leitura, análise e produção de textos, em benefício de sua prática nessas atividades? Explique.

## APÊNDICE F – Questionário final aplicado pelo professor - 2005/2

Prezados acadêmicos:

Estamos encerrando mais um semestre letivo. Diante disso, gostaria que você desse suas sugestões para aprimorar o trabalho desenvolvido nas duas disciplinas concluídas, com relação à leitura, à produção textual e à análise lingüística (características de gêneros, tópicos gramaticais, aspectos de coesão e coerência). Enfim, a partir de seu ponto de vista, faça uma avaliação crítica das duas disciplinas, pontuando o que melhor contribuiu para o seu desempenho acadêmico e o que ficou “a desejar”. Ainda, considerando a sua formação anterior às duas disciplinas, em que sentido mudou a sua concepção a respeito da língua e linguagem e a relação destas com o ensino-aprendizagem na escola?

**Para refletir:**

**Sonhar é melhor que nada\***

Acho a maior graça. Tomate previne isso, cebola previne aquilo, chocolate faz bem, chocolate faz mal, um cálice diário de vinho não tem problema, qualquer gole de álcool é nocivo, tome água em abundância, mas não exagere... Diante desta profusão de descobertas, acho mais seguro não mudar de hábitos. Sei direitinho o que faz bem e o que faz mal pra minha saúde. Prazer faz muito bem. Dormir me deixa 0 km. Ler um bom livro faz-me sentir novo em folha. Viajar me deixa tenso antes de embarcar, mas depois rejuvenesço uns cinco anos. Viagens aéreas não me incham as pernas; incham-me o cérebro, volto cheio de idéias. Brigar me provoca arritmia cardíaca. Ver pessoas tendo acessos de estupidez me embrulha o estômago. Testemunhar gente jogando lata de cerveja pela janela do carro me faz perder toda a fé no ser humano. E telejornais... os médicos deveriam proibir - como doem! Caminhar faz bem, dançar faz bem, ficar em silêncio quando uma discussão está pegando fogo faz muito bem: você exercita o autocontrole e ainda acorda no outro dia sem se sentir arrependido de nada. Acordar de manhã arrependido do que disse ou do que fez ontem à noite é prejudicial à saúde. E passar o resto do dia sem coragem para pedir desculpas, pior ainda. Não pedir perdão pelas nossas mancadas dá câncer, não há tomate ou mussarela que previna. Ir ao cinema, conseguir um lugar central nas fileiras do fundo, não ter ninguém atrapalhando sua visão, nenhum celular tocando e o filme ser espetacular, uau! Cinema é melhor pra saúde do que pipoca. Conversa é melhor do que piada. Exercício é melhor do que cirurgia. Humor é melhor do que rancor. Amigos são melhores do que gente influente. Economia é melhor do que dívida. Pergunta é melhor do que dúvida. Sonhar é melhor do que nada.

**\*Luís Fernando Veríssimo - escritor**

## APÊNDICE G – Questionário ao professor das disciplinas em Letras

Brusque, 29 de setembro de 2005.

Professor

Sugiro algumas questões para você refletir sobre o desempenho dos alunos de Letras em atividades de leitura e produção textual, durante o ano de 2005. Você pode responder cada questão separadamente, ou fazer um único texto, e/ou usar argumentos que você já tenha desenvolvido na sua dissertação de mestrado. O que é necessário é que as respostas sejam as mais específicas possíveis, para que possamos, juntos, diagnosticar quais as facilidades, as dificuldades, enfim, o desempenho dos alunos ao longo do ano. Também apontar e provar quais encaminhamentos teórico-metodológicos estão contribuindo para o progresso dos alunos nessas atividades.

PARA ENTREGA: você não precisa responder todas essas questões no momento, em uma semana. Muitas respostas podem ser iniciadas nessa fase do semestre e serem “finalizadas” até o término dele, quando você terá resultados sobre todo o processo de trabalho em 2005.

- 1) Na disciplina “**Conhecimentos Básicos da Língua Portuguesa**” (1º semestre), foram realizadas várias atividades de leitura, produção oral e escrita de textos, desde as primeiras semanas até o término do semestre. Qual a sua percepção em relação ao desempenho inicial evidenciado pelos alunos na disciplina e o desempenho posterior - ao longo das aulas do semestre? (Desempenho relativo ao processo de trabalho com os textos, ou seja, a questões de gênero discursivo – compreensão e uso -, de textualidade – coerência, coesão, informatividade - e de convenções da língua – fonologia, morfologia, semântica, sintaxe, pontuação...).
- 2) Ainda em relação às aulas da disciplina de “**Conhecimentos Básicos da Língua Portuguesa**”, quais encaminhamentos você considera que contribuíram ao desempenho dos alunos em atividades de leitura e produção de textos?
- 3) Os alunos apresentaram dificuldade, alguma dificuldade ou nenhuma dificuldade em atividades de leitura e produção de textos no **1º semestre**? Qual(is) você recorda?
- 4) Houve resistências dos alunos, no **1º semestre**, na realização das atividades propostas? Quais?
- 5) Fazendo referência à disciplina de “**Leitura e Produção Textual**”, como você julga o desempenho atual dos alunos nas atividades de leitura e produção textual oral e escrita se feita uma comparação com o 1º semestre na disciplina de “Conhecimentos Básicos da Língua Portuguesa”? (Desempenho relativo ao processo de trabalho com os textos, ou seja, a questões de gênero discursivo – compreensão e uso -, de textualidade – coerência, coesão, informatividade - e de convenções da língua – fonologia, morfologia, semântica, sintaxe, pontuação...).
- 6) Você tem o privilégio de trabalhar com a mesma turma de alunos durante dois semestres consecutivos, o que permite melhor acompanhar facilidades e dificuldades dos alunos, enfim, o desempenho deles ao longo das aulas. No tocante a este 2º semestre, na disciplina de “**Leitura e Produção Textual**”, as suas decisões por determinadas estratégias de ensino – propostas de atividades de leitura e produção textual - têm relação com o desempenho gradual dos alunos? Quais são algumas dessas suas decisões e como os alunos interagem com elas?
- 7) Os alunos apresentam dificuldade, alguma dificuldade ou nenhuma dificuldade em atividades de leitura e produção de textos neste semestre – **Leitura e Produção Textual**? Qual (is)?
- 8) Considerando **as duas disciplinas** ministradas por você ao longo de 2005, até o presente momento, que progressos são mais evidentes nos alunos de Letras em atividades de leitura e produção de textos nesse período?

Adriana Fischer

## APÊNDICE H – Dados do questionário inicial – 2005/1

<b>Identificação</b>			
<b>Nome</b>	<b>RENATA</b>	<b>BEATRIZ</b>	<b>SANDRA</b>
<b>Idade</b>	30	21	26
<b>Entrada universidade</b>	Processo Seletivo	Vestibular	Processo Seletivo
<b>1ª Opção curso</b>	Letras	Administração	Educação Física
<b>Profissão</b>	Setor Terciário	Setor Terciário	Outras
<b>Tempo trabalho semanal</b>	45	44	não indicou
<b>Formação escolar</b>			
<b>Idade conclusão EM</b>	18	17	24
<b>Ano conclusão EM</b>	1992	2000	2003
<b>Curso EM</b>	Educação Geral	Educação Geral	Supletivo
<b>Parou de estudar?</b>	Não	Não	Sim
<b>Por quantos anos?</b>			9
<b>Escola EF</b>	Estadual	Municipal	Estadual
<b>Escola EM</b>	Particular	Estadual	Estadual
<b>Formação familiar</b>			
<b>Escolaridade pai</b>	Até 4ª Série EF	Pós Graduação	Até 4ª Série EF
<b>Escolaridade mãe</b>	Até 4ª Série EF	Até 4a. Série EF	Até 4ª Série EF
<b>Práticas de leitura</b>			
<b>JORNAL</b>			
<b>Frequência</b>	Às vezes	Raramente	Sempre
<b>Tipo de jornal</b>	Estadual e local	Local	Local
<b>Ambiente de leitura</b>	Ambiente familiar e trabalho	Ambiente familiar	Não indicou
<b>Prioridade de leitura</b>	1-Noticiário; 2-Primeira Página; 3-Programação cultural	1-Primeira Página; 2-Noticiário; 3-Coluna Policial	1-Noticiário, Esportes, Primeira Página, Coluna Policial; 2-Programação cultural; 3-Economia, Artes e Espetáculos, Horóscopo, Classificados, Coluna Social
<b>REVISTA</b>			
<b>Frequência de leitura</b>	Sempre	Às vezes	Às vezes
<b>Ambiente leitura</b>	Ambiente familiar, trabalho, casa de amigos e locais públicos	Universidade, ambiente familiar e trabalho	
<b>Tipo de revistas</b>	Veja, Istoé, Época		
<b>Prioridade de leitura</b>		1-Saúde; 2-Famosos	1-Esportes
<b>LITERATURA</b>			
<b>Frequência de leitura</b>	Sempre	Raramente	Raramente
<b>Ambiente de leitura</b>	Ambiente familiar e trabalho	Ambiente familiar	



<b>Prioridade de Leitura</b>	1-Romance; 2-Crônica; 3-Contos; 4-Poemas	1-Romance	1-Romance; 2-Contos
<b>LIVROS/TEXTOS AUTO-AJUDA</b>			
<b>Frequência de leitura</b>	Às vezes	Nunca	Sempre
<b>Ambiente de leitura</b>	Ambiente familiar e trabalho	Trabalho	
<b>LIVROS/TEXTOS RELIGIOSOS</b>			
<b>Frequência de leitura</b>	Às vezes	Às vezes	Raramente
<b>Ambiente de leitura</b>	Ambiente familiar	Ambiente familiar	
<b>LIVROS/TEXTOS PROFISSIONAIS</b>			
<b>Frequência de leitura</b>	Raramente	Nunca	Nunca
<b>Ambiente de leitura</b>	Ambiente familiar		
<b>LIVRO DIDÁTICO</b>			
<b>Frequência de leitura</b>	Às vezes	Nunca	Às vezes
<b>Ambiente de leitura</b>	Ambiente familiar e trabalho		
<b>ENCICLOPÉDIA</b>			
<b>Frequência de leitura</b>	Nunca	Raramente	Raramente
<b>Ambiente de leitura</b>		Ambiente familiar	
<b>DICIONÁRIO</b>			
<b>Frequência de leitura</b>	Às vezes	Às vezes	Raramente
<b>Ambiente de leitura</b>	Ambiente familiar e trabalho	Ambiente familiar	
<b>Acesso a e uso de uma nova tecnologia</b>			
<b>Possui computador em casa?</b>	Sim	Sim	Sim
<b>Tem acesso a internet em casa?</b>	Sim	Sim	Sim
<b>Frequência de uso da internet?</b>	Sempre	Raramente	Às vezes
<b>Finalidade de uso da Internet</b>	E-mail e levantamento bibliográfico	E-mail e levantamento bibliográfico	Levantamento bibliográfico
<b>Prioridade uso internet</b>	E-mail, Noticiário	E-mail, Noticiário	Esportes, Noticiário, Reportagem
<b>Ambiente uso internet</b>	Casa e trabalho		
<b>Auto-avaliações</b>			
<b>Conseguia realizar leitura período escolar?</b>	Sempre	Sempre	Às vezes
<b>Por que não conseguia?</b>			Falta de tempo e interesse
<b>Qual a dificuldade de leitura no meio acadêmico?</b>	Alguma	Nenhuma	Nenhuma
<b>Justificativa dificuldade leitura</b>	Dificuldade de compreensão	Justificativa incoerente	Interesse em leitura
<b>Qual a dificuldade de produção textual no meio acadêmico?</b>	Alguma	Alguma	Grande
<b>Justificativa dificuldade escrita</b>	Problemas de Textualidade	Planejamento do texto	Falta de incentivo nos EF e EM

<b>Prioridade Finalidade leitura em geral</b>	Informação, Diversão, Exigência da Universidade, Conversa com Amigos, Exigência da sociedade	Informação, Diversão, Exigência da Universidade	Informação
<b>Formas de aquisição de materiais de leitura</b>			
<b>Aquisição Material Leitura</b>	Emprestado	Emprestado	Emprestado e comprado
<b>Justificativa maneira aquisição</b>	Indicação de pessoas próximas	Oportunidade de leituras diversificadas	Indicação de pessoas próximas, material de grande importância

## APÊNDICE I – Regularidades às respostas abertas do questionário inicial

### Questão 12: Para que você utiliza internet prioritariamente?

- Levantamento bibliográfico
- E-mails
- Leitura informativa ( notícias, compras)
- Leitura para diversão (horóscopo, fotologs)
- Bate-papo (chat, msn = leitura + escrita)
- Outros (música, digitação)

### Questão 14: Em que local (locais) você lê prioritariamente esses textos presentes na internet?

- Em casa
- Casa de amigos, familiares, namorado(a)
- Universidade
- No trabalho
- Salas de internet (lan house, cyber café, biblioteca)

### Questão 15: Você conseguia realizar as leituras que os professores orientavam durante o período escolar?

( ) Sempre    ( ) Às vezes    ( ) Raramente    ( ) Nunca

Se não conseguia, por quê?

#### 1) Às vezes

- Falta de tempo
- Dificuldade de compreensão
- Falta de interesse
- Falta de concentração

#### 2) Raramente

- Falta de interesse ( maturidade, hábito)
- Falta de tempo

#### 3) Nunca

- Falta de interesse ( vontade)
- Falta de tempo

### Questão 16: Em relação à atividade de leitura (no meio acadêmico ou fora dele), você:

( ) Não tem dificuldade    ( ) Tem alguma dificuldade    ( ) Tem grande dificuldade

#### Justifique sua escolha (explique por que você assim se posiciona):

##### 1) Não tem dificuldade

- Ter tempo disponível para leitura
- Interesse pela leitura
- Incentivo no EF/EM
- Participação na ingreja
- Conhecimento necessário para compreensão
- Incentivo dos pais

##### 2) Tem alguma dificuldade

- Dificuldade de compreensão (vocabulário, assunto)
- Falta de interesse (hábito, gosto, afinidade)
- Falta de incentivo no EF/M
- Tipos de propostas do professor
- Falta de tempo
- Vergonha de ler em público
- Falta de concentração (dependendo local de leitura)
- Longo tempo fora do meio escolar

- 3) Tem grande dificuldade
- Dificuldade de compreensão
  - Falta de tempo
  - Vergonha de ler em público (nervosismo)
  - Falta de interesse
  - Falta de concentração

**Questão 17: Em relação à atividade de produção de textos (no meio acadêmico ou fora dele), você:**

( ) Não tem dificuldade      ( ) Tem alguma dificuldade      ( ) Tem grande dificuldade

**Justifique sua escolha (explique por que você assim se posiciona):**

- 1) Não tem dificuldade
- Interesse por leitura e pela escrita
  - Incentivo no EF/EM
  - Conhecimento necessário para produção (criatividade)
- 3) Tem alguma dificuldade
- Longo tempo fora do meio escolar
  - Falta de interesse (falta de prática)
  - Planejamento do texto (relação com/ sobre o que escrever...)
  - Problemas de textualidade (Dificuldade de expressão, colocar as idéias)
  - Uso da gramática
  - Falta de incentivo no EF/ EM
  - Falta de tempo
  - Falta de leitura
  - Medo de que o texto não seja compreendido
  - Falta de concentração
  - Tipo de proposta do professor (comando dado)
- 4) Tem grande dificuldade
- Falta de leitura
  - Longo tempo fora do meio escolar
  - Problemas de textualidade (Dificuldade de expressão)
  - Falta de interesse
  - Falta de incentivo no EF/EM
  - Dificuldade de concentração

**Questão 19: De que maneira você adquire material para leitura?**

( ) Emprestado – amigos ou biblioteca      ( ) Comprado      ( ) Doado

**Justifique sua escolha (explique se você julga essa maneira positiva ou não):**

- 1) Emprestado
- Ter pouco tempo para leitura (não compensa comprar)
  - Mais oportunidade de leituras diversificadas
  - Mais viável financeiramente
  - Indicação de pessoas próximas
  - Material de pouca importância (não necessidade)
- 2) Comprado
- Oportunidade de reler
  - Mais tempo para leitura
  - Material de grande importância
- 3) Doado

## APÊNDICE J – Evento interDiscursivo

Evento (1): Aula 3, 2005/2 - Leitura e análise de parte do artigo científico iniciado na aula 1 de 2005/2, *Gêneros do discurso e ensino*, da autora Helena Nagamine Brandão.

[Com apoio do evento (2)- Retorno às análises da crônica, *Retrato de uma geração* - e do evento (3) - Leitura e análise de duas fábulas, *O camundongo da cidade e do campo e A raposa e a cegonha*, melhor se visualiza o funcionamento deste Evento interDiscursivo exposto no presente apêndice.]

O professor Tiago entrega um papel com tópicos sobre as páginas 6 a 9 do texto da autora Brandão. Passa no quadro um roteiro sobre a Parte II, páginas 9 a 14, do texto desta autora.

- a) questões didáticas;
- b) linguagem → interlocução;
- c) trabalho escolar = como fazer;
- d) gêneros primários e secundários: como a escola pode articular isso?;
- e) gêneros: relações entre leitura e produção textual → práticas de uso da linguagem;
- f) escola: ampliar o conhecimento sobre os gêneros.

P: Aqui estão os tópicos sobre o final do texto dela. Quero que vocês acompanhem ali então. A linguagem tem uma natureza social [...] de interação entre as pessoas. Dialógica, é a questão de Bakhtin, o dialogismo em Bakhtin. Diferente daquele esquema da comunicação que já tem uns 100 anos, o código, a mensagem, emissor, o receptor. Uma teoria de Jakobson. Não é que a teoria não serve pra nada, mas é uma coisa muito fora hoje. É que a teoria lingüística de hoje tá concorrendo com a teoria lingüística antiga.

Porque veja bem, se pede pro aluno fazer uma dissertação, o que se quer: um artigo, um editorial, não fica claro pro aluno. Quando é que ele vai abrir uma revista ou um jornal e vai ler uma dissertação? Ele vai encontrar um artigo, uma crônica, uma entrevista, uma carta de leitor. Dissertação é uma seqüência textual: a narrativa, descritiva, dissertativa, nós vamos ver no outro texto.

Por isso é que na escola ainda segue um esquema, como introdução, desenvolvimento, conclusão. Eu já fiz diferente com o artigo, não dei esquema, nem modelo pras crianças e elas conseguiram fazer, conseguiram desenvolver o artigo, talvez melhor se eu desse o esquema. Vejam bem, se dá um esquema pra produção de texto, o aluno pega o mesmo artigo, a criança tem que seguir, como é que o aluno vai colocar o diálogo intercalado no texto dele? Vai ser difícil, a intercalação de gênero é muito freqüente nos textos. A dissertação falha nisso. Eu deixei um texto aí, na aula passada “Retrato de uma geração” [muitos alunos dizem que não têm o texto, não o encontram, mas todos o receberam.] Ali há exemplos de gêneros intercalados. Vejam é uma crônica, no esquema do texto escolar, o que o professor diria pra vocês fazerem o quê?

[Silêncio na sala]

A(Di): Uma dissertação. [revelando dúvida.]

A(K): Uma crônica, um texto dissertativo.

P: Vamos voltar à questão do gênero intercalado aí. O autor começa aí com uma seqüência narrativa. Depois vem uma seqüência argumentativa – “é boneca de olhos verdes”. Depois vem: “Pô, pai, que vácuo!!!!”. O que é que é isso? Uma seqüência dialogal. Um diálogo. Onde se usa diálogo, em que situação que se usa diálogo? [Silêncio] Uma situação mais informal né. Em gêneros primários. Esse “Pô, pai, que vácuo!!!!” é uma seqüência dialogal, mas é um gênero intercalado. Esse texto é uma crônica, mas podem aparecer outros gêneros, que aqui é o bate-papo ou msn. Isso acontece muito na crônica, nas entrevistas. Lá embaixo

de novo, usa aquela linguagem da internet [...]. Já intercalou outro gênero, o msn – não sei se é um gênero. Voltem pra aquele texto do “Camundongo da cidade e do campo”, quem trabalha em sala de aula, qual é?

A(J) [aluna do curso de Pedagogia]: Uma fábula.

P: Como sabe que é uma fábula?

A(J): Porque tem uma moral, os personagens são animais.

P: São características da fábula.

E na escola, trabalha com fábula ou narração?

A(J): Narração.

P: Na verdade há certas confusões, às vezes o professor pede fábula, outras vezes narração.

A(J): Nem sempre.

A: Até um artigo às vezes passa por dissertação.

Lá no texto “A raposa e a cegonha”.

Nessa fábula tem diálogo e provérbio. Dois gêneros na fábula. Por isso não dá pra dizer que é uma narração. Com a proposta curricular de Santa Catarina, com as propostas, aos poucos tá acabando com isso. Os professores só trabalhavam com tipos textuais narração, descrição, dissertação. Façam uma dissertação, trabalhavam por esquemas. No Vestibular, o que pediam, agora não pedem mais, hoje é aberto a produção de texto. Mas pediam – façam uma dissertação. É um texto padronizado.

**Sandra:** É fácil de corrigir, né.

P: Exatamente.

Pq: É só perguntar pro pessoal da sala que fez vestibular, que texto que fizeram. Solicitaram redação ou dissertação?

A: Redação.

Pq: É, redação, é o que pede a Acafe. Eles dão um texto base pra ler ou um parágrafo pequeno e daquilo ali é preciso discutir a respeito numa redação.

[alunos falam conjuntamente.]

A(J): Pediram uma anedota.

Pq: Do Sistema Acafe.

A(J): Sim, aqui pra FEBE.

Pq: Ótimo. Pelo menos é uma proposta diferenciada, não apenas uma redação.

A(J): Uma anedota, mas eu não sou boa nisso, tive que lembrar primeiro.

Pq: É engraçado né, por que será que anedota. Será esse o leitor pressuposto no Vestibular, o que entra na universidade precisa saber fazer uma anedota? É isso que a gente espera do aluno leitor e produtor que ingressa no Ensino Superior? É bem preocupante né.

**Sandra:** É como o aluno que entra na Administração, por que ele tem que fazer redação se ele nem vai usar.

Pq: Mas vai usar sim. Essa é uma concepção reducionista da linguagem ainda.

**Beatriz:** Tu podes fazer Física, Química e outros cursos, mas tu vais ter que saber lidar com leitura.

P: Em qualquer área irá usar sim. No Vestibular, deram um tema? [muitos alunos falam ao mesmo tempo]

Agora o mais ruim é pedir uma redação, acho que tem que especificar o gênero.

**Sandra:** Mas pode ir bem em outras partes da prova.

Pq: Mas se não for adequada à proposta, a tua prova é eliminada. É critério eliminatório a adequação da redação à proposta.

A(K): É, mas tem gente que nem faz a prova, entra sem fazer o Vestibular e se sobram vagas, esses que não passaram na prova, entram do mesmo jeito.

A(K): É, eu entrei aqui na Unifebe por currículo.

P: É, o Vestibular vai acabar com o tempo, até mesmo nas Federais.

A(K): Será professor?

A(K): Eu acredito que não.

P: É uma tendência mundial.

A(K): Tem muita concorrência.

P: Até 2010 as federais vão ter que destinar 50% das vagas pras escolas públicas. O problema é que não tem professor pra esse povo todo, não tem estrutura física. Então, pro governo, teria que investir uns 10 anos pra formar professores no doutorado. [...] Hoje o ensino público é elitizado, quem é que procura Medicina, Odonto na Federal? São os alunos de escolas particulares! [...]

A(D): Meu irmão trabalhava pra poder se manter lá em Florianópolis.

P: Isso não significa que não vai conseguir entrar. Uns cursos de licenciatura pagam parte do curso pros alunos fazerem, mas só aquelas que aderem ao ProUni.

A(K): O Energia, todos anos, faz uma seleção, convida os colégios da cidade onde está, os alunos que tiverem condições de passar, podem estudar de graça os 3 anos, mas é uma visão, se não for um bom aluno, não vai poder passar no vestibular. Então não é pelo bem da sociedade, mas pelo bem do Energia. Mas eles conseguem umas figuras bem excepcionais nesses colégios.

[...] É o pré-vestibular tem uma outra concepção: tem que passar o conteúdo e pronto.

Mas eu acho que os investimentos têm que recair sobre a graduação, isso é bom pro país. [...]

Hoje já está bem mais fácil o acesso à graduação que há 10 anos atrás.

**Sandra:** Não adianta, educação é questão de dinheiro.

A(K): [...]

P: Quem trabalha com Administração, por exemplo, trabalha com texto, como qualquer outro profissional. Se não souber elaborar um texto, vai precisar pedir pra outro fazer isto. Como vai fazer uma carta? Pode até pedir pra outro fazer, mas vai precisas conferir, ver se está tudo certo. Vamos terminar então o texto da Brandão. Como a escola pode trabalhar os gêneros, articular os primários e os secundários? [Silêncio] O Geraldi, de certa forma... nós falamos um pouquinho do Geraldi no outro semestre, lembram? Instância pública e privada. Quando a criança chega na escola, ela não tem acesso ainda aos gêneros secundários, aos gêneros institucionalizados como o artigo científico, um romance. Ela tem mais acesso aos gêneros do cotidiano, ela chega na escola e há um confronto. O professor não deve corrigir a fala do aluno. Isso porque a criança vem de casa com os gêneros primários e depois começa encontrar os gêneros mais difíceis. Uma das funções da escola é fazer com que a criança perceba que é isso daqui é uma fábula, por exemplo. Um texto relativamente simples, mas precisa ver que há um certo padrão. Essa é a maior dificuldade da escola hoje. O que vocês pensam sobre isso? Como a escola pode fazer pra que os alunos dominem os gêneros já institucionalizados?

A(J): como crônica, por exemplo?

P: Sim, crônica, artigo.

**Sandra:** Acho que a família tem que começar.

**Beatriz:** Se pai e mãe não incentivam, a escola tem que incentivar.

P: Têm aqueles que não tem, uma entrevista que aparece na revista Veja ou num jornal? Quantos alunos lêem aquilo ali?

A(M): Nenhum, porque não tem em casa.

P: A escola pode disponibilizar, mostrar pro aluno que é uma entrevista, fazer uma análise, mostrar quais as características de uma entrevista, o que aparece, quais os gêneros que aparecem.

A(D): A escola até disponibiliza, mas os professores precisam ir lá na biblioteca e mostrar pros alunos. Muitos alunos nem sabem onde é a biblioteca. Eu trabalhei ano passado, um ano na biblioteca, eles não iam.

P: São 4 anos no primário, 4 de 5ª a 8ª série, 3 no Ensino Médio e esses alunos não reprovam né. [...] São 12 anos.

**Sandra:** Mas as crianças já devem hoje sair do pré alfabetizados.

Pq: Mas não é essa a norma.

A(J): As crianças não precisam aprender a ler e a escrever. Porque se ela está em contato com o texto, palavras, ela vai automaticamente tendo interesse em se alfabetizar.

P: Ela vai se letorando. Porque a criança, se ela é esperta, ela começa a escrever de um dia pro outro. É como a fala, não fala, não fala, e quando começa, já fala uma frase inteira. [...]

P: Trabalhar com gêneros, tem que organizar, a escola tem que planejar, o que vai fazer do pré, o ensino médio, quais gêneros vai trabalhar durante todo esse período. Se não o que acontece. Por exemplo, o professor da 4ª série trabalhou fábula, e vem o professor da 5ª série e também trabalha. Mas tem que ser em outro nível. Se não ocorre a repetição de conteúdos, desinteresse pelos alunos. Tudo isso começa pelo planejamento.

A(K): Acho que o mais difícil é fazer com o que tu falas seja interessante pro aluno. Hoje parece que a gente compete com televisão, computador. Eu até aderi ao msn com o aluno, no Orkut, pra tá mais em contato com os alunos. Porque na sala de aula não dá muito tempo. Às vezes a gente tem que ser um pouco macaca, nada é interessante, tudo é chato. Eu até entendo eles, têm tanta energia, querem colocar pra fora, mas têm que ficar ali sentadinhos.

[...]

P: É uma questão cultural, é importante que o aluno entenda que o que ele está aprendendo é bom pra ele, e não só pro futuro, só se ele entrar na universidade, é pra ele viver melhor nesse mundo.

A(K): É, muita coisa é utopia. Muita coisa a gente tem que impor. É assim e pronto.

P: Quando for trabalhar na empresa, vai ter horário pra entrar, pra sair, não se pode fazer como quer o tempo todo.

A(K): Uma vez eu li um artigo na Veja, o aluno como cliente, a escola como empresa. Se a gente tratar o aluno como cliente.

A(J): Os pais vêm na escola e pedem pra alterar notas, os filhos não querem fazer certas atividades. [...]

A(K): É bem complicado.

[...]

P: Hoje está tendo um sentido contrário, como se os alunos pudessem fazer tudo e exigir tudo! [muitos alunos falam ao mesmo tempo]

[A aluna Renata e uma colega chamam a atenção do professor pelo horário, pois já são 19:45 e elas precisam apresentar o Seminário sobre artigo, para depois irem ao Laboratório de Informática no 2º horário – 20:30 até 22:00].



## APÊNCICE L – Evento identitário

Evento (2): Aula 5, 2005/1 - Análise de um artigo de uma aluna do Ensino Fundamental, intitulado *A fome*, sob o enfoque da *análise lingüística* (gênero, textualidade, convenções da escrita).

P: O que vocês conseguiram descobrir daquele texto lá da fome [referindo ao texto *A fome*]? \_\_\_\_\_

*Aluna de 13 anos (4ª série)*

*A fome.*

*A fome atinge a maior parte da população brasileira. O Brasil  
joga muitos alimentos fora, enquanto muitas pessoas estão morrendo de  
fome. Muitos alimentos poderiam ser aproveitados, mas a maior parte  
deles vai para o lixo. 33 milhões de brasileiros estão passando fome,  
o Brasil desperdiça US\$5 bilhões em alimentos a cada ano, sendo que ape-  
nas 30% desse total dá para matar a fome. Mais de 1.000 pessoas mor-  
rem por dia no Brasil.*

*no e  
verdadeiro?  
informativo-  
desde*

*A fome é muito triste, crianças morrem, não têm o que comer,  
muitas vivem na miséria. As crianças e adolescentes que estão em fase  
de crescimento, deveriam se alimentar bem, mas eles nem crescem,  
pois não têm o que comer.*

*No Brasil foi lançado o programa Fome Zero, para ajudar a  
combater a fome e a miséria, muitas pessoas doam alimentos para o  
programa, para que eles entreguem para as mais necessitadas, as mais  
atingidas são as Nordesteiras, lá tem fome, miséria e ainda, a seca, recebem  
água através dos caminhões pipa. Temem que um dia isso tudo termine  
pois alguns desperdiçam comida e água porque têm de sobra, e outros não  
têm nada, nem uma mordida, já outros não a invadem. Vamos parar de des-  
perdiçar água e alimentos. Ajude a combater a fome sem desperdiçar.  
De valor ao que você possui.*

A(Liana)<sup>23</sup>: Deixa eu perguntar: a gente fala “fazem 10 anos” ou “faz 10 anos”.

P: E o resto?

A(Liana): Ah, fazem 10 anos que moro em Brusque.

P: O que você quer saber, o verbo?

<sup>23</sup> É utilizado o nome e não letra inicial do nome, pois um texto desta aluna será foco de análise, o que implica o aparecimento do nome dela no corpo da tese. Logo, opta-se, aqui, por também referenciar o nome.

A(Liana): É, porque é 10 anos.

P: É, a língua-sistema diz que é um verbo impessoal, então fica no singular.

A(Liana): E seu eu colocar, fazem muitos anos, pode né?

P: Esse verbo é impessoal, fica então “faz” [o professor faz outras explicações com apoio de outras frases. Em seguida, ele entrega uma folha “Análise lingüística – gênero, textualidade e convenções da escrita” e faz algumas rápidas considerações o conteúdo deste material].

P: Que texto é esse [referindo ao texto *A fome*]?

A(Samanta<sup>24</sup>): Um artigo.

P: Sim, tem alguns probleminhas, mas nós vamos ver quais são. O gênero então é um artigo. O artigo é muito interessante. É um dos textos em que o autor se posiciona, coloca seu ponto de vista, toma uma posição a partir do que outros falaram, do que se leu, do que se viu, se ouviu. Isso vai ser usado pra fundamentação do texto.

P: Quem escreveu esse texto?

**Sandra:** Uma menina de 13 anos.

P: Mas ela falou em nome de alguém, dos adolescentes? Será que ela se portou como uma adolescente? [certa dúvida entre os alunos – não há respostas]

P: Qual é o assunto? O tema que envolve o texto?

Então eu acho que o autor, essa pessoa que escreve, se posiciona no lugar das pessoas que se incomodam com o problema da fome. Não seria exatamente uma adolescente.

**Sandra:** Então quem é que escreve? [a aluna ainda quer uma resposta fechada, pronta, pois apesar da completa e minuciosa explicação do professor, ela o retruca novamente]

P: Representa o grupo dos jovens, pessoas que se incomodam, tanto crianças como adolescentes.

Qual é o objetivo ao escrever isso aí? Chamar atenção, duvidar, questionar?

Chamar atenção de quem?

**Beatriz:** De quem tá se interessando, porque ali no final ela escreve “Dê valor ao que você possui”.

P: A intenção discursiva do autor é então criticar isso [...]

O que é que gerou esse texto? Esse texto é uma reação a algo que aconteceu. O que levou a criança a escrever isso daí?

A: Uma situação.

P: Até mesmo o próprio programa do governo, Fome Zero. Foi muito divulgado: no site, na TV, qualquer órgão estatal tem esse objetivo da Fome Zero.

A(C): a TV, tem programas sobre isso.

P: Provavelmente a mídia, é uma criança que assiste jornal

A(D): até os próprios pais, nós dissemos pros filhos “não deixe comida no prato”

P: É, tem até mesmo o discurso dos pais. Tem a fala do governo, da revista, dos pais. Como eu disse há pouco: a nossa fala tá cheia da fala dos outros. [...]

Você percebe quando a pessoa fala um enunciado e tem alguma coisa dos outros.

Então, alguém aqui já disse pra quem tá se dirigindo? Pra aqueles que desperdiçam. [...] É claro, é uma adolescente, pode até ser que ela não tinha noção de que era um artigo, mas não era só pro professor.

A(Samanta): Um desabafo.

**Beatriz:** Tá professor, mas eu acho que essa criança não escreveu pensando em alguém, alguém ia ler, sei lá, ela escreveu o que ela acha sobre a fome, ela não tinha um objetivo de produzir alguma coisa pra alguém ler.

**Beatriz:** Mas mesmo assim ela teve a intenção de chamar a atenção.

---

<sup>24</sup> É utilizado o nome e não letra inicial do nome, pois há falas desta aluna colocadas no corpo da tese, indicadas pelo nome (Samanta). Logo, opta-se, aqui, por também referenciar o nome.

P: É, esse trabalho eles fazem pra um outro aluno ler, eles fazem uma troca de textos, um colega entrega pro outro, levam pra casa, os pais lêem. Se a escola tem site, pode botar no site da escola. Quando a gente escreve, é bom pensar em quem vai ler. Se eu pedir uma crônica, vocês produzem pensando em quem? No professor Tiago ou vai ser publicado lá no jornal do DCE? Então não é bom escrever pensando no professor. Mesmo que não seja publicado, não pode só pensar no professor. O Maicon escreveu aquela crônica pensando nas pessoas que não gostam daquele tipo de música. Não significa que ele não gosta. Mas ele escreve pensando em quem não gosta. Você pode ser a favor de algo, mas escrever como se fosse contra, como autor. Muito político fala pra nós: eles acham mesmo ao contrário. Eles pensam no eleitor, o que eles querem ouvir. Eles são espertos, eles mentem pra agradar.

**Beatriz:** Tem um nome essa coisa de mentir, de falar bem em público. [...]

A(RN): Os sofistas.

P: Os sofismas, eles provam que a mentira é verdade. Tem um texto que fala quantos dias por ano você trabalha, ela faz uma conta, uma conta e chega lá no final e você não trabalha nenhum dia. Isso é um sofisma.

[falam sobre os discursos do FHC e Fernando Collor – objetivo de encantar as pessoas.]

Voltando ao texto [comenta sobre o teor dessa disciplina – gramática, textos]

Qual é a característica do artigo? Usa uma argumentação. Na escola se fazia, se faz uma dissertação. Quem é que já fez uma dissertação?

A: [alunos se manifestam positivamente]

P: Talvez muitos de vocês já fizeram artigo. Na escola se fala em dissertação, narração, descrição, é o tipo, tipo textual, artigo é o tipo dissertativo.

Então artigo tem a intenção de formar uma opinião. Outra característica: o autor representa um grupo social. A criança escreveu sem essa orientação [referindo-se ao texto da fome], mas quem escreve artigos tem que se colocar no lugar de um grupo social. Por isso que um padre pode falar do relacionamento entre homem e mulher, mesmo sem ser casado.

A: [muitos alunos não concordam, mas depois confirmam o que o professor defendeu].

P: O leitor não é o professor, só o professor.

Qual é outra característica do artigo? [silêncio na sala]

Ele usa 1ª pessoa, nós? [silêncio]

A: Alguém comenta sobre o fato que ele representa um grupo social.

P: Se ele representa um grupo social, realmente ele pode usar o nós. O eu se for fazer um relato pessoal. O nós então mostra, aderir o leitor ao que está falando, chamar atenção do leitor. Faz isso ali no final do texto: “Vamos parar de desperdiçar água e alimentos”. Ali é o momento que ele chama o leitor ele pra se conscientizar, como numa propaganda.

A: [aluna comenta algo]

P: É, é como se dissesse, façam como eu. É interessante isso daqui. A criança chama o leitor para si, pra concordar com ela.

Agora, vamos passar um pouquinho pra textualidade [explica rapidamente coesão, coerência e informatividade].

Quando falar em textualidade, vamos falar se o texto tem coesão, coerência e informatividade, principalmente coesão e coerência. Quando vocês tiveram Lingüística Geral, vocês vão ver isso. Primeiro a Lingüística estava só no nível da letra, fonema. Depois o Chomski usa o termo Gramática Gerativa, começa a estudar por meio das frases. Depois Bakhtin e grupo pensam a Lingüística como discurso e a língua-discurso não deixa a língua-sistema de fora.

P: Tem algum trecho do texto que está incoerente, faltando uma palavra, idéia confusa, desconexo?

**Beatriz:** Eu achei, “tomara que um dia isso tudo termine, pois alguns desperdiçam comida e água porque têm de sobra, e outros não têm nada, nem uma moradia, já outros não o inverso.” Mas não tem o inverso.

A(E): Também o “para”, “para ajudar à combater a fome e a miséria, muitas pessoas doam alimentos para o programa, para que elas...”

P: Tá, mas vamos ver se tem algum problema de coerência, sobre a idéia que usou

[No 1º parágrafo, falta completar a idéia – o professor direciona]

O Brasil desperdiça 5 bilhões de dólares em alimentos ao ano, sendo que apenas 30% desse total daria para matar a fome [do quê?]. Vejam, ela não completa. Dos brasileiros, das pessoas, falta algo pra completar.

A(K): E ali ela começa com o número 33, pode isso? Acho que eu li certa vez que não pode.

P: depende, tem revistas que trazem assim.

Pq: A Gramática diz que não pode, deve ser por extenso. Temos que investigar o uso em revistas, jornais e o que diz a gramática.

P: Vamos investigar isso daí. É uma ótima sugestão.

Pq: Por exemplo, a FSP tem um manual só deles, eles adaptaram as regras gramaticais ao que eles acham mais certo ao jornalismo.

P: É como uma gramática do jornalismo.

Então quando escrevemos uma frase e não acabamos a idéia, é um problema de coesão. Se aparecerem muitos problemas, pode causar um problema de coerência.

P: Esse texto tem problemas de coesão, são isolados e não de coerência. [...] Entenderam? [certo silêncio na sala].

Ali, outro exemplo: “Mais de 1000 pessoas morrem por dia no Brasil”?

A(E): De quê?

P: Então, falta uma complementação. Outra coisa, será que esse número é isso mesmo. É problema de informatividade. Se ela chutou, aí o texto tem esse problema, fugiu da realidade, tá fora da realidade dos fatos. [...]

A(Ca): Ela usou morrer da fome, morrer de fome, mas é morrer de fome.

P: Ótima pergunta. Essa é uma variação lingüística. É típico de Nova Trento falar morrer da fome. Daria uma ótima pesquisa de iniciação científica. [falam em valores de bolsa, importância da pesquisa].

[professor explica que morrer da fome é um uso entre as pessoas descendentes de italianos em Nova Trento. Com essa explicação, alunos trazem outros exemplos: alevantar, apara. Perguntam também sobre o uso do sinal indicador de crase – de segunda a sábado ou da terça à sexta.]

Por que a criança fala “fazi”? Por analogia, tá conjugando como os outros verbos. Vocês prestem atenção quando as crianças começam a falar.

A(D): [dá um exemplo do filho]. Eu fui perguntar pra ele: Lucas que tais fazendo? Ah, eu tô morrido.

[outros exemplos de crianças – orações subordinadas produzidas por crianças de 3 anos, uso da palavra “círculo” no lugar de circo]

Outro problema aqui, ainda da textualidade. Lá no 3º parágrafo. “No Brasil foi lançado [...] para que eles entreguem”. Quem é esse eles?

**Beatriz:** Deve ser o governo.

P: É, mas não tem uma referência certa.

**Beatriz:** É do programa, até tá falando, né.

P: “Eles” - não tem uma referência antes. Na textualidade se chama que faltou um anafórico, algo que foi citado antes. [...] Só pode usar o pronome depois de já ter feito referência a alguém.

Os sinais de pontuação também ajudam pra conduzir as idéias.

A: Tem ali uma frase “Tomara que um dia isso tudo terminace”

**Beatriz:** Pode ser terminasse, não pode?

P: Pode, mas com dois “s”.

A(E): Por que não “termine” e sim “terminasse”.

P: É um problema morfológico, não, problema sintático, concordância verbal.

**Beatriz:** É termine com “e” ou com “i”, todo mundo fala “termini”.

P: Vejam lá em cima: “crianças morrem, não têm o que comer”. Qual é o problema ali.

[muitos falam ao mesmo tempo]

A(Ca): Falta mais um “e” no tem.

P: Outro caso: “ajudar à combater”. Não ocorre a crase antes do verbo. Na gramática é um problema de regência.

A(Ca): “Trabalho de segunda a sexta”, vai ou não vai? Não dá pra trocar pelo masculino. Vai ser a preposição mais artigo “ao”. Pela regra não tem.

A(D): De segunda à sexta às 7h, aí vai, porque é horas.

**Beatriz:** E se eu só abreviar, das 3h às 4h, vai?

P: Vai e a abreviatura é só o “h” sem pontinho, só se tiver no final da frase. [conversam mais sobre abreviatura, o que observam nos murais, no uso desse item].

Num texto, numa correspondência, pode abreviar.

[Alunos relembram palavras: furungo, furúnculo e uso de outras palavras de uso diário, não indicadas de forma igual nos dicionários da língua portuguesa.]

A(J): Cancha de bocha [se usa tcha ou cha].

P: É uma questão de variação lingüística. No brasileiro é bocha, não existe palavra com “tch”.

## APÊNDICE M – Evento reflexivo-transformativo

Evento (2), Aula 9, 2005/2 – Análise lingüística de um resumo de uma aluna da sala – Liana – (não sujeito da pesquisa) ao artigo “Ler não serve para nada” sob a perspectiva do gênero.

O professor Tiago dispõe em transparência o resumo da aluna Liana, relativo ao texto “Ler não serve para nada”, para análise no grande grupo.

P: Hoje nós vamos ver os resumos que vocês fizeram. Depois vamos trabalhar com essas resenhas que vocês já têm. São 5 resenhas. [Professor devolve a cada aluno os dois primeiros resumos elaborados por eles entre as aulas 6 e 7 de 2005/2.]

Esta é a análise que eu fiz, a correção. Não levem em consideração, não levem como uma avaliação pra desmerecer o que fizeram, mas para aprendizagem. Foi um primeiro, tem que fazer pra compreender. Fiz avaliação por aqueles códigos que eu dei no começo do semestre [A, B, C e tal], aí vocês devolvem depois esse material, com a outra produção. Quero todos com a nota máxima. [...]

**Beatriz:** Tem que entregar o texto inteiro, ou só a parte?

P: Tudo [...]

Vamos analisar agora o que está escrito aqui. Primeiro, quem é o autor desse texto?

A(K): Não é o Diogo Mainardi?

P: É o autor do texto que vocês leram. E desse texto? É um aluno que escreveu, né.

O que é que ele fez? Isso aconteceu com a maioria de vocês. Um aluno que escreveu, não assumiu, não se assumiu no texto. [professor lê o resumo]

Isso daí tem relação com aquilo, com o artigo que vocês leram: “Ler não serve pra nada”?

A(AP): Um resumo, um texto de um texto.

P: É um resumo? [silêncio]

**Beatriz:** O resumo não pode ficar só com a voz do autor, tem que ter a do outro junto?

P: Não tem o nome do autor do texto, então vamos supor, A1. Quem produziu foi o A1 e o autor do artigo é o Diogo Mainardi.

Se alguém pegar esse texto pra ler, vai dizer que é do A1 correto? O que tá faltando?

Falta fazer a menção ao dono do texto!

Correto? Quem é o don do texto?

**Beatriz:** Diogo Mainardi

P: Então as idéias são do Diogo. Muito bem. E se ele disser, isso daí não tem a ver com as minhas idéias, e aí? Qual o problema?

**Beatriz:** Não tem referência.

P: Mainardi vai dizer “poxa, roubaram minha idéia”, plagiou. Então, no texto, no texto acadêmico, tem que dar nome aos bois, ou seja, você tem que valorizar quem escrever, é uma maneira de referenciar quem escreveu. [...] Uma professora escreveu um artigo e eu vou aproveitar as idéias e vou colocar no meu trabalho, se vcs colocarem que foram vcs que fizeram o artigo, a professora vai ler e vai ficar desconfiada. É só fazer as referências e aí tem que fazer articulações, aquelas expressões pra mostrar que não é você que teve aquela idéia, mas você escreveu o que o outro já abordou. Isso acontece muito no texto acadêmico, o aluno coloca muitas expressões, idéias do outro, como se fossem as suas. [...] É uma questão democrática. Como daria, o que vocês fariam com esse texto, o texto tá legal, mas faltam fazer aquelas adaptações, pra que quem lê perceber que não foi o aluno 1 que teve essas idéias, mas o Diogo, ou seja, um falou o que o Diogo Mainardi diz. Vamos fazer as modificações ali, então. Essa análise que nós estamos fazendo aqui, sob o ponto de vista do gênero, tem problema? É um resumo de texto?[silêncio] Não, tem problema de gênero. Vamos ter que fazer as adaptações necessárias para poder deixá-lo conforme o gênero, não

padronizado, mas pra que quem leia, perceba que ela escreveu e está falando de outro texto. Tem problemas de coesão e coerência de texto? [silêncio na sala.]

A: Tem, tem.

P: Pessoal, isso daí é, nosso objetivo é aprendizagem, não é pra considerar erro. Quando a gente fala de coesão, se o texto apresenta problema de coesão e coerência, já estamos em outro campo de análise, o textual ou a textualidade. [silêncio] Depois podemos observar sob o ponto de vista gramatical. Vamos chamar assim de...Então sabemos que sob o ponto de vista do gênero, o texto precisa ser revisto. [...] Eu penso assim: na revisão, não adianta o professor corrigir, todo dia, acentuação, pontuação etc. e esquecer do gênero. Acho que primeiro tem que observar o gênero. Se pedir uma crônica e faz um conto, então já nem perde tempo em fazer outra parte da correção. Se o textual não é adequado com a proposta, devolve e depois você vai analisar a questão textual e gramatical. Não sei se vocês estão me entendendo?

P: Aqui vamos fazer duas adaptações. Qual vamos fazer primeiro?

A(Ca): Coesão?

**Beatriz:** Esse resumo que o senhor tá apresentando, o resumo acadêmico, tem que ter um parágrafo só?

P: Não, depende o que você vai resumir. Um parágrafo é resumo de trabalho como tese, dissertação, artigo... É estipulado pelas revistas, pelos periódicos, a própria ABNT estipula. Isso daí o professor pode estipular. São vários tipos de resumos. Com linguagem acadêmica, mas não quer dizer que seja sempre assim. [...] O que vocês fariam ali? Quem é o dono dessas colocações que estão nesse texto aí?

A: Diogo Mainardi.

P: Isto, autor do artigo. Como daria pra começar então?

**Beatriz:** Referente ao artigo, tal, tal...

A(AP): Não posso começar com aquela frase ali mesmo, professor?

P: “Muito se questiona...”?

A(AP): Ó, “Muito se questiona sobre a leitura no Brasil, ou melhor, a falta de leitura”, conforme o autor.

P: Pode continuar dali, coloca uma vírgula e faz a referência. “Muito se questiona sobre a leitura no Brasil, ou melhor, a falta de leitura”, por exemplo, é o que diz Mainardi, é que expõe, esclarece, pode usar o autor ou Mainardi. “... é o que diz Mainardi em seu artigo” [professor escreve no quadro estas expressões.] Qual artigo? O título do resumo que tá ali. E agora? Não fica diferente? Não é o aluno que tá falando, mas o que o Mainardi no texto. Há duas vozes no texto, a voz de alguém falando o que o outro disse. Aquele outro resumo que vocês fizeram já é um pouco mais complicado, pois há outras falas, a fala de outro que falou de outro. Então, na hora de escrever, tem que cuidar, se não o leitor se confunde. E agora, é esse autor ou aquele autor? E depois? [silêncio] Pode continuar assim...

A(K): Professor, pode colocar assim: Ele relata que “não adianta...”

P: Pode fazer, “nesse texto, ele relata que não adianta...” É isso que você quer dizer?

P: [...] “que” sempre é uma palavra que vai jogar pro discurso indireto, vai colocar a voz do outro no seu texto. “Ele relata que...”, pode colocar isso daqui [a continuação do texto]. “Nesse texto, ele relata que não adianta tentar influenciar as pessoas a lerem através de propagandas ou depoimentos de pessoas que têm o poder de influencia, ...” O que pode usar ali?

A(AP): Pode de influenciar né.

P: Ou pode de influência, ou tira esse “o” ou pode de influenciar, fazer adaptação. É isso que diz lá no texto? Porque ele diz, na verdade, aquele texto é uma ironia. Ele sabe que ler é importante, mas na verdade as pessoas que não lêem são aquelas que aparecem na mídia, não lêem nada, só fazem de conta.... como aquele do Big Brother, Pedro Bial, acho que o único livro que ele leu foi o do Guimarães Rosa [...] Então esse artigo faz essa crítica, essa ironia né.

P: Ali, “de pessoas...”, pode colocar, por exemplo, daqueles que têm o poder. Aí aparece o “tem” no plural, tem que ir o acento, vamos pra parte gramatical, tem que colocar o acento. O outro período começa com “Porque na verdade...” o que vocês observam aí?

**Beatriz:** Portanto.

P: Aqui há um probleminha de coesão do texto. Não fechou nenhum período. O que vocês fariam?

Tirem esse “porque”. Ficaria assim, “na verdade”. Essa expressão tem alguns estudiosos que criticam essa expressão. Mas acho que não tem problema, é um modalizador.

A(Di): Dá pra começar com “muitas vezes”. Não dá?

P: É, também pode colocar, “segundo o autor”, o que eu tô colocando pra vocês é que tem que colocar essas referências, pra mostrar que a pessoa que escreveu tá se referindo a outro.

A(K): Professor, sempre tem que amarrar, não basta colocar no início?

P: Vamos ver como fica.

“... posição inveja que é o caso...” Aí tem um problema de coesão, de concordância verbal. Ali, “pessoas” é plural, então tem que ser “encontram-se” “numa posição...”

A: “De inveja”

P: De inveja ou invejosa. “que é o caso de muitas celebridades”, se quiser, pode colocar, “segundo o autor”.

“O Brasil tem que aprender muito para ser uma nação letrada.....” ele diz isso lá no texto?

**Beatriz:** Tá lá no último parágrafo do texto.

P: Sim, mas o aluno 1 tem que colocar o que o outro disse. Ele diz, mas não com essas palavras. O Brasil tem que aprender muito.

Isso é falar de outro texto? [silêncio]

**Beatriz:** [a aluna lê o último parágrafo do texto de Diogo Mainardi]

P: Pode usar, “o autor, o articulista”, aí coloca o que ele coloca lá.... “conforme o autor...”.

A(Di): Tem que dizer, “conforme Diogo Mainardi”?

A(Ca): Então, sempre eu tenho que colocar o que ele disse?

P: No resumo você só pode colocar o que o outro disse.

Lá no final, você pode dizer “como disse no início do texto”, aí você entra...

**Beatriz:** Professor, mas não posso usar apenas o ponto mais importante, a idéia central?

P: Pode destacar no resumo, dentre outros detalhes ressaltados pelo autor, destacar aquele que você julga mais importante.

A(Di): No meu resumo eu disse que esse autor fez uma crítica em cima do que disse o tal do secretário da leitura. Também nem foi idéia dele [do Mainardi], era de outro.

P: É, mas também tem essa questão, no começo ele fala de um documento de outra pessoa, tem a voz de outro no texto dele. Correto?

Então, por exemplo, você pode colocar lá no início do resumo: “muito se questiona sobre a leitura no Brasil, ou melhor, a falta de leitura, como diz Mainardi, com base...” cita o outro lá, aí já é a 3ª voz. Vocês perceberam?

A(Di): Eu percebi.

P: Então pessoal, qual é o problema? Tem que analisar a questão do gênero, questão de paragrafação, coesão e coerência, que se refere à textualidade e questão gramatical, mas isso tudo ao mesmo tempo. Ver o que é mais importante. Ali tem uma voz que foi apagada no resumo. Mas isso daqui é pra fazer positivamente pra vocês verem como dá pra construir um resumo.

Essas expressões: “segundo o autor, conforme o autor, de acordo com o autor, o autor disse que”, que vai parafraseando o texto, não precisa ficar repetindo. Como é um resumo pequeno, estamos mostrando que pode ser feito assim. Pro leitor perceber que não é você que está produzindo aquela idéia. Você vai usando a idéia do outro, o que o outro disse. Nos trabalhos acadêmicos, como os trabalhos são mais longos, as dispersões vão diminuindo, você vai



amarrando as idéias. Mas como nosso trabalho é de leitura e análise, em relação ao resumo, a gente pode até colocar além da conta, mas é pra vocês perceberem que precisa colocar essas expressões. Correto? Alguma pergunta? Então, isso daí, vocês precisam fazer no trabalho de vocês. Vou deixar vocês refletirem sobre o que vocês escreveram, vão me devolver a reescritura. São dois resumos, podem fazer num só. Do primeiro artigo, o autor..., do segundo artigo, joga o que foi colocado no artigo.

A(Ca): Acho melhor fazer separado.

**Beatriz:** Amarrar um ao outro é meio difícil.

A(Liana): É pra fazer aqui?

P: Eu queria que vocês fizessem aqui, pois se tiverem alguma dúvida, já vão perguntando. Como não é muito extenso, dá pra fazer.

A(Liana): Esse mesmo resumo pode fazer diferente, usar outras palavras diferentes do artigo?

P: É, não pode mudar o sentido. Porque se você mudar o sentido, o autor do artigo vai ler e vai dizer que aquelas idéias não são dele.

A: É pra hoje?

P: Isso, vão trabalhando, vocês vão ver como vai ficar bom. Isso é pra vocês observar...

## APÊNDICE N – Análises da crônica elaborada por Renata

### Evento 2 - aula 8, 2005/1

P: Então vamos lá pro texto do BURACO. [referindo à crônica elaborada por **Renata**]  
Vamos seguir o mesmo roteiro das perguntinhas que vocês têm. [...] Pensem nessas questões e depois vão falando. [Tempo para leitura]

P: Falaram aí que é uma crônica. Por quê? [alunos conversam entre si] Ou é uma anedota?

**Beatriz:** O que é uma anedota?

P: Uma piada?

P: Lembram naquele texto do Maicon, uma crônica, usa ironia e trata de um fato do dia-a-dia. Quem escreveu isso daí, escreveu pra quem? [alunos conversam muito entre si] –  
[...]

A(C): Motoristas.

P: Órgãos públicos, né?

O que mais, o que gerou esse texto?

A(E): Com certeza um monte de buraco perto da casa dela, estragou o carro dela

A(Samanta): É buraco pela cidade, em todo lugar.

P: Esse texto, uma crônica, se fosse publicar em Blumenau, Itajaí, Gaspar?

A: [alguns afirmam que ia ser entendido, pois há buracos, outros dizem que não teria sentido – todos falam ao mesmo tempo]

A(Samanta): [referindo-se ao jornal O Município – tem aqui um buraco de 30 metros. Alunos dão gargalhadas]

P: Voltando, o leitor de Brusque vai se identificar com essa crônica.

**Beatriz:** Ainda mais quando fala da casquinha de sorvete.

P: Outro detalhe: quais são os argumentos da crônica, que o autor usa para chamar a atenção do leitor? Quais as expressões, o texto todo é irônico, que indicam ironia?

A(E): Progresso atual, como eu e você.

P: Lá no início ela usa: “nossa cidade”. Chama o leitor para o ponto de vista dele. A disposição para leitura. Depois diz “pude observar várias coisas acontecendo”. Quais várias coisas? Uma.... Tem uma progressão temática.

[alunos conversam bastante entre si, pois esse texto parece ter despertado a atenção deles]

É um artifício: várias coisas. Quais são? A cidade cresceu e cresceu muito rápido. Tem ironia aí?

A(E): Não.

P: “Existem muitas obras, muitas construções e muita gente.” Não parece uma contradição? De repente a fala da autora quer dizer assim: tem muita obra desnecessária. As prioridades não são aquelas que a população quer. É isso?

“Mais outra”. “Existem muitos, muitos mesmo, BURACOS”. Aí, tá enfatizando que tem muitos buracos. Parece que ela adivinhou, muito semelhante a essa reportagem aqui dos buracos [referindo-se à parte do jornal trazida pela Samanta]

P: Ela volta pra 1ª pessoa “não conseguimos andar muito sem que lá esteja um de nossos velhos conhecidos: o buraco”. “Lá”, onde? Nossa cidade. Isso é um anafórico. Ele vai estabelecendo relação, substituindo expressões. [...] Por exemplo: “O professor aplicou a prova, ele...” vai usando o anafórico. [professor continua lendo e analisando cada pequena parte do texto]

“Parece impossível sair de um...” Olhem a escolha das palavras – “impossível”. A escolha das palavras é muito importante para o texto. Às vezes o texto fica fraquinho, pois faltam palavras adequadas. [...]

“impossível sair de um logo logo, cairmos em outro”. Quais são as marcas de ironia nesse texto? Por que é irônico? [...]

Vejam o que a gramática diz com isso. [Entrega para Carla]. Bem no final tem “Estilística”, veja o que ela nos diz.

A(C): Como é que é? Estilística? [ela procura e lê a definição]

P: Mas vocês lembram de ter estudado figuras de linguagem no Ensino Médio? Comparação, metáfora... uma lista.

A(RN): A única coisa que o professor era pegar, fazer da literatura e era só ler o texto e responder, exercícios, perguntas, era mais questões de interpretação, era o texto literário.

P: Autor principal, secundário...

**Renata:** Não era só interpretação de texto mesmo.

**Beatriz:** O que o autor quis dizer, interprete com suas palavras.

[alunos ficam conversando entre si]

P: Tá, o que vocês acharam de irônico aí?

A(C): “Tudo em nome do progresso”.

P: O que mais? Título? Por que o autor colocou assim, B+a = Ba, B+e=Be, B+i=Bi.

**Beatriz:** Lembra aquela musiquinha do Biotônico Fontoura.

P: Tem muita coisa que dá pra tirar do título. Pode ser uma ironia

A(E): Algo tão simples como o be-a-bá e não arrumam os buracos. Também indica uma burocracia, ah fala com o Pedro, com o João, com a Maria. [...]

**Renata:** Isso acontece muito na secretaria de obras da prefeitura.

P: É a burocracia, é uma das causas do buraco.

O que mais tem de irônico no texto?

A(C): “É só falar em asfalto e aí se acaba tudo, esquecem tudo.” [aluna lê todo o parágrafo]

A: [alunos indicam expressões: nosso amigo, ninguém, bichinho de desenho animado, Ah! O progresso...]

A(Samanta): De desenho animado, que cavocam...

P: Na verdade, quase todo o texto está elaborado em cima da ironia. As expressões, melhor destacar o que não é, do que é. O texto está bem fundamentado ironicamente. Vamos ver se nesse texto, quem fala no texto? Tem outras falas?

A(E): “A tão sonhada pavimentação chegou”. [...]

P: Quem está falando aí?

A(E): A vizinhança.

P: Ah, o progresso... de quem é essa fala?

**Beatriz:** É de um personagem de novela. “Tudo em nome do progresso”.

P: Podem ser os órgãos públicos.

[...]

P: É muito interessante, em um texto aparece a fala dos outros. Numa notícia é muito comum isso, ele escreveu, mas não fala aquilo. Tem problema de coesão, coerência?

O texto tá bem distribuído?

A(E): Tá bem feito, tá bem.

**Beatriz:** Não tem problema, ela não passa um parágrafo sem colocar a palavra “buraco”.

P: Porque tem muito buraco.

A(D): Lá no segundo parágrafo, coloca ponto e vírgula, continua em outro parágrafo. Não tem muito parágrafo?

P: É, a gente já vai chegar lá. Não chegamos na gramática ainda, estamos vendo a textualidade P: Algum trecho do texto vocês perceberam se faltou alguma palavra, que tá truncado? Quero que vocês terminem essa disciplina sabendo quando se tá falando do gênero, da textualidade, da gramática. E o que é gramática.

P: Então esse texto não tem problema de coesão e coerência. Com relação à gramática?  
[silêncio na sala]

P: [dirige-se a **Renata** – autora do texto] Quando você escreveu, você sentiu falta da gramática? Você colocou do lado a gramática, o dicionário?

**Renata:** Não.

P: Não deu nem uma olhadinha na gramática, no dicionário?

**Renata:** Não, mas assim, tenho dúvida nas minhas vírgulas. Quanto aos parágrafos também tenho dúvidas.

P: É engraçado, porque a gramática não explica sobre parágrafos.

Pq: É que os parágrafos são da ordem da textualidade e não da gramática. Isso está presente nos manuais de técnicas de redação.

A(D): Então eu tava falando certo antes sobre os parágrafos.

P: Agora tem gramáticas que têm bem pouca orientação de parágrafos.

Assim, tem problemas de ortografia no texto? [silêncio na sala]

A(D): As pontuações, uso das aspas, do hífen, os sinais de pontuação.  
[professor não dá respostas.]

P: O termo cavocam, está certo? [alunos conversam entre si]

A(D): É que o texto todo tem que ver, né, cada linha é um parágrafo novo.

P: É, aí já é da ordem da textualidade. Ela colocou ali ponto e vírgula.

A(E): Se ela colocasse em tópicos, poderia ser assim?

P: Ela poderia colocar ou ponto, pra deixar assim em parágrafo, ou colocar tudo num parágrafo só. Essa crônica toda tá com um exagero de parágrafos, mas isso pode ser intencional também. O parágrafo é assim, até é meio difícil de explicar. Cada idéia vai desenvolvendo novo parágrafo. Ou pode chamar de tópico frasal.

[...]

## APÊNDICE O – Análises da crônica elaborada por Sandra

### Evento 2, aula 6 2005/2.

P: Aqui tem um texto da Sandra. Que texto é esse daí?

A(A): Crônica

P: Vocês já leram?

A(A): Metade.

**Renata:** Também recebi esse e-mail Sandra, coitada das empregadas.

P: Isso aqui é o e-mail que você recebeu contando.

**Sandra:** É, isso aqui é o e-mail, posso até trazer pra mostrar, sobre a empregada...

P: Sim, e você incluiu aqui no texto.

É original que colocasse aqui em partes do texto.

**Renata:** É, fala de um monte de coisas.

P: Primeiro vamos ver que texto é: crônica, artigo, conto.

Depois, quero que vocês façam um levantamento, do texto da Sandra, né, de problemas que por acaso vocês encontrem no texto. Ah, pontuação, aí vocês podem indicar, primeiro parágrafo, segundo parágrafo, façam um esquema aí. Aqui ela usou uma palavra inadequada, uma conjunção que não foi bem colocada pra ligar os parágrafos. Podem dar uma olhadinha nesse modelo que entreguei aqui pra vocês. A textualidade, a questão da escrita. Vejam se vocês conseguem captar algo ali.

[tempo para leitura e análise]

P: O que é “ria”? Qual classe de palavra?

A: Verbo

P: Morfologicamente, pela análise morfológica é verbo. E o *se* é o que?

A: Conjunção

P: E o “concordar”?

A: Um verbo

P: Então ali no título tem um período composto

[alunos reclamam – as nomenclaturas não os atraem.]

P: O “se” é uma conjunção, indica uma condição.

**Sandra:** Então tá errado?

A(D): Acho que é “riam se concordarem”.

**Sandra:** Não vou mais escrever, tá tudo errado.

A(E): Não tá errado, ele não tá falando que tá errado, ele tá dizendo o que é o “ria”, o “se”...

P: “Se” essa conjunção, se é período composto, tem que separar por vírgula, é aí que eu quero chegar. Estamos fazendo uma análise lingüística do título, da função gramatical, tem uma pausa na vírgula, tem uma conjunção ali.

Tanto faz a construção do período, pode começar com a conjunção, “se concordar, ria”.

**Renata:** Oh, professor, o título não precisa ter ponto, né?

P: Não, só se for uma questão, uma pergunta.

[conversam sobre letras maiúscula ou minúscula, ponto final ou não no título.]

[...]

Esse texto tem algum problema ortográfico?

[silêncio]

A(E): Comenta de uma letra em minúsculo, que deveria estar em maiúsculo.

**Beatriz:** Ali na parte “pensei, se tratar de um desabafo”, acho que não vai uma vírgula.

Mas é pensei se tratar ou “pensei tratar-se”?

**Sandra:** “Pensei em se tratar de um desabafo”.

P: “Pensei tratar-se de um....” ali tem uma preposição, tanto a preposição como a conjunção chamam o pronome, não é a conjunção em si. Lá em cima é uma conjunção [apontando para o título]. “Pensei tratar-se...” ali é outra função.

P: Só se ela fizesse assim: “Pensei trata-se de ...”, porque é uma frase contínua.

**Renata:** Tá mas ali é “trata-se...”

P: “Pensei”, é uma pausa, trata-se disso, usa os dois pontos.

A(C): Ali, “Ria, se puder Diário de uma doméstica”.

**Sandra:** Esse é o título do texto, né! Eu coloquei como tava no texto.

P: Já que nós estamos vendo a questão da textualidade, algumas questões gramaticais, isso tudo é pra aprendizagem, então, “Ria, se puder”, ali pode colocar dois pontos, “Diário de uma doméstica”.

**Renata:** Mas pode continuar essa vírgula?

P: Sim, é como no título.

[conversas sobre a função diferente da palavra “se” – professor coloca frases no quadro]

Se o professor faltar, vou embora – é condicional. “Vou embora, se o professor faltar” Está unindo dois períodos ali.

Agora aqui, não está unindo dois períodos: “Pensei: trata-se de um desabafo” Esse “se” tem outra função, não é de conjunção.

A(E): Nem de condição, né.

P: Esse aqui tem a função de ser partícula apassivadora, ou índice de indeterminação do sujeito. Pode ser o pronome apassivador, pode ser conjunção condicional. Essas são as funções só do “se”.

Nós teríamos que ter algumas aulas só pra estudar a função do “se”. Teríamos que fazer um estudo só disso daí. Estudar a sintaxe do português pra estudar isso daí. A palavra nem sempre tem a mesma classe, ela vai mudando. [...]

A(Liana): Que nem ali “Creusa pega o telefone e fofoca com a amiga Craudete”, não dá pra colocar travessão. [silêncio na turma]

P: O que mais vocês viram?

O que vocês mais estão apontando é pontuação, não é?

A(E): Isso.

A(D): Tem repetições: “o texto falava de uma empregada, que não entendia muitas coisas, o texto ignorava e ironizava as empregadas, o texto mais ou menos falava assim”

Podia usar um só “o texto falava”.

P: Pode eliminar, usar vírgulas. A pontuação do “que” é o outro problema.

**Renata:** Também.

**Beatriz:** Pode usar ignorando-a.

P: Pode ser, você vai usar um anafórico, que está lá. Por que você vai usar ignorando-a?

**Beatriz:** Por que é a empregada. É uma questão de coesão, torna o texto coerente e coeso ao mesmo tempo.

A(E): Se colocar “que também ignorava” também dá.

A(C): professor, lá no início tem um travessão.

P: Seria o narrador.

**Sandra:** É que eu copieei igual do texto.

P: Ali no diálogo ela usou a linguagem do texto original.

**Renata:** É, isso é do texto né?

P: Vejam ali, “urtima”, mesmo sendo escrito com “r”, tem que ter acento, é uma proparoxítona.

**Sandra:** É que eu copieei como tava lá.

P: Sim, entendo. Ali, oh, “como assim, Creusa?”, tem um vocativo. Lá no outro lado, o narrador fala “Achei um absurdo um texto...”, ali não vai o travessão.

**Renata:** Ali ficou alguma coisa no ar, que não deu pra entender “Achei um absurdo um texto falando sobre tantas coisas, que todos nós sabemos, o que inclusive as domésticas, achei um atrevimento...” Está um pouquinho confuso.

P: É, é um dos problemas de coesão, agora a gente sai da gramática e vai lá pra Lingüística Textual. Lembra assim: a textualidade, nós vamos olhar o texto no todo, a gramática olha partes. Quando a gente diz que tá sem sentido, não tá sem encaixando, estamos vendo o texto no todo. Então, como é que dá pra consertar?

A(E): Tira “o que”.

P: Esse “o que inclusive as domésticas”, tá meio perdido ali, não tá?

A: Isso.

P: Esse “o que” deixou esse trecho do texto com problema de coesão. A coesão é assim, quando tem muito problema de coesão, o texto todo fica incoerente, quando é só um problema localizado, você entende o texto. O texto até tem uma carência, mas dá pra entender.

[alunos falam – dão alternativas para melhorar esse trecho].

A(M): Professor, ali “falano” é um problema de digitação ou é assim mesmo? [refere-se à variação lingüística.]

P: Nas falas dos personagens, se aproxima da fala do cotidiano.

E ainda, problemas relacionados à textualidade?

P: No enunciado “que todos nós sabemos, o que inclusive as domésticas, achei...”, tem um problema de regência nominal, todos nós sabemos de alguma coisa. É pela regra da gramática. Olha só “Achei um absurdo um texto falando sobre tantas coisas, “DE” que todos nós sabemos”.

**Beatriz:** Por que “de que” e não “das quais”?

P: “Das quais”, pode ser, plural feminino. Vejam, já voltamos pra gramática, na regência nominal. Antes disso, temos que saber que texto estamos construindo. Se você vai escrever uma crônica, quais as características de uma crônica? Se for escrever um artigo, um conto, policial, erótico, quais as características? Quais as diferenças? [...]

Quero escrever artigo, tem que observar artigos, ler, analisar, ver as características, a textualidade.

Então, com os trabalhos que vocês estão entregando, qual é o meu objetivo? Exatamente ver isso daí. Pra entender as dificuldades que temos pra escrever. Poesia todos sabemos escrever. Vamos escrever um artigo, uma crônica, tem o artigo jornalístico, o acadêmico, seis, sete, oito folhas. Qual a solução? Muita leitura, prestar muita atenção nas características e só assim você vai conseguir. Por que às vezes você faz um trabalho e sai uma porcaria de trabalho? Porque você não conhece o gênero. Ah, eu quero um artigo científico pra próxima aula, mas o aluno nunca leu nem escreveu um, é claro que não vai conseguir. Façam uma crônica: é difícil, não é?

**Beatriz:** É como mostrar, isso é uma crônica, isso é uma crônica e mandam fazer.

P: Esse texto da Sandra é uma crônica?

A: Sim, tem opinião dela, tem ironia.

P: Vocês viram, tem probleminhas de digitação, mas isso nós podemos ver na aula de laboratório. [...] Vejam lá no penúltimo parágrafo: “as pessoas que estão numa classe social menos favorecidas”.

A: É a classe social.

P: Está se referindo às pessoas ou à classe social?

A: Classe social.

P: Então é, “classe social menos favorecida”.

[...]

[Professor e alunos comentam dessa relação na escola]

P: Ela escreve e ela é contrária às regras gramaticais [refere-se à criança] .

**Renata:** Desestimula qualquer um.

P: Eu acredito que quando for falar de gramática, de como escrever, corrige com as crianças os textos. Pega o texto de um aluno, pergunta pro aluno, se não ele vai achar que é pra xingar.

**Sandra:** Não gostei, não me senti confortável.

P: Mas é pra aprendizagem, não é pra cobrança. E a criançada adora isso na sala de aula. Eles adoram. Pode fazer assim, pegar um texto de um aluno de outra sala, tira o nome, ninguém vai saber de quem é. É assim que vocês fizeram.

**Sandra:** Eu percebi que é mais fácil a gente apontar o erro do outro.

**Renata:** Eu acho melhor assim, porque a gente aprende com o texto.

A(C): Ela comentou que é mais fácil apontar os erros dos outros, mas na maioria os erros que nós julgamos, nessa atividade, que são os nossos erros.

P: Então resumindo a aula de hoje: quando você vai analisar um texto, você vai percorrer tudo, o gênero, problemas relacionados à textualidade [coesão e coerência], gramática. Vai estar tudo em volta, tudo num bolo só.



APÊNDICE P – Análises do artigo de opinião elaborado por uma aluna da classe (Jeane)

**Evento 4, aula 7, 2005/1**

Professor pede aos alunos para que leiam o artigo de opinião “Difícil Decisão” da aluna Jeane. Ele segue o roteiro de perguntas que ele mesmo formulou para guiar a discussão (cf. anexo I).

P: Que texto é esse? [referindo-se ao artigo “Difícil decisão”.]

A: É um artigo.

P: O que caracteriza esse texto como um artigo?

A(C): Está omitindo a opinião dela sobre o assunto

**Sandra:** Posso dizer “artigo de opinião”?

P: Pode, artigo, artigo de opinião. No jornal é só artigo, na seção Opinião.

**Renata:** Pode ser um artigo só informativo

P: Artigo científico, técnico, acadêmico. Vai desenvolver uma teoria. Aqui, desenvolve sua opinião. [...]

Então esse texto tem, segundo ela, a opinião do produtor. O que mais? Vocês disseram que ele tá dando uma opinião. Onde vocês encontram isso?

**Renata:** Ela tá só sugestionando uma opinião.

A(Liana): Ela faz um monte de pergunta no penúltimo parágrafo, o autor faz com que o leitor interaja com o texto.

P: Ah, gostei dessa palavra “interaja”.

[alunos riem] [Professor coloca tópicos no quadro]

P: O que seria esse interagir com o texto, pro leitor?

A(M): Faz com que o texto gere uma discussão.

P: O que mais? [silêncio]

P: Isso pensando no texto como artigo de opinião. Onde está essa opinião? Onde vocês percebem que tá a opinião? Ou tá no texto todo?

A(Liana): Até nas próprias perguntas.

P: Ela responde as perguntas.

A(Liana): Ela diz “todos nós temos direito a vida mas uma vida completa, inteira e não mantida por tubos e sofrimentos alheios”.

P: Vamos mudar a pergunta: ela tá defendendo a ação praticada, a eutanásia ou contra?

A(E): Defendendo a eutanásia.

P: Concorde com isso, então.

A(Samanta): Ela diz aqui assim: “todos nós temos direito a vida mas uma vida completa, inteira e não mantida por tubos e sofrimentos alheios”. Aí ela dá a opinião dela.

P: Pra quem ela tá falando “todos nós”.

A(Samanta): Nós leitores.

P: Então não é só ela. O autor se dirige para quem.

A(Samanta): Para todos nós.

P: Quem é esse leitor no texto?

A gente consegue perceber pra quem ele escreveu?

A(Samanta): Tá escrevendo, assim, pras mães, por quem tá passando por esse tipo de dificuldade.

P: Ou famílias que passam por esse problema.

Basicamente seriam esses leitores.

**Beatriz:** Em geral, pra quem concordava.

P: Vamos falar em autor, autoria, não a pessoa física, mas o autor, se colocou no lugar de alguém para escrever?

A(C): Milhares de pessoas que estão nessa situação.

**Renata:** No lugar do marido da Terry.

P: Ela usa o “nós”. Quem seria esse “nós”? [silêncio] Então o autor representa alguém que queria falar aquilo ali, correto? Ela não falou só por ela mesma. [...]

P: Por que o texto foi escrito?

A(Liana): Pra chamar a atenção.

A(Samanta): É um tema polêmico.

P: E faz muito tempo isso?

A: Não.

A(Samanta): Não, é atual.

P: Isso significa que quem escreve, se incomodou com aquilo que ela viu.

O que é que gerou o texto?

[...]

P: Qual a intenção desse texto, além da nota, que não me interessa?

A(Samanta): Mostrar a opinião dela sobre o assunto.

**Renata:** Gerar uma opinião diante desse fato.

A(Liana): Uma contestação, porque todos têm direito de uma vida completa, tem os dois lados, ninguém tem o direito de tirar a vida de ninguém, mas também tem que ser uma vida por inteiro.

A(Samanta): Ela se contradiz ali, né.

A(E): Ela não se contradiz, justifica a opinião dela.

P: Ela quis que o leitor pensasse também no lado bom.

Agora é interessante, pelo menos o que eu vi, as imagens que mostraram da moça, não pareciam de uma moça doente, mas eu não sei se estas imagens eram atuais.

A: Não eram

P: De repente colocaram imagens mais antigas, quando ela estava muito melhor, pra chamar atenção, pra criar uma opinião pela mídia.

A(Samanta): Ela não sente fome, não sente frio, não sente dor, nada.

P: Uma imagem, alguém passando a mão no rosto.

[....]

P: Vejam a mídia, formação de opinião, pra mídia isso é muito forte. Uma imagem diz muita coisa. Por isso também pode ser um texto. Preste atenção nas imagens de quando a mídia quer falar mal de alguém “Lula bebe”, ou nem fala isso, coloca uma foto dele tomando um chopezinho [...] vira notícia.

P: Quais os argumentos do texto?

**Sandra:** Argumentos?

A(Liana): Que ela tava 15 anos na cama.

A(C): As perguntas

A(E): Uma pessoa tão jovem sofrer daquele jeito.

P: Naquela parte, “todos nós temos direito à vida”, o que é que indica esse “todos nós”?

P: É o autor mais alguém, mais o leitor.

A(E): Tá se incluindo.

P: Se a autora escrevesse assim: eu tenho direito à vida. Então nesse texto, tenta puxar o leitor para o ponto de vista. [...] Tá se posicionando de uma forma ativa diante do texto.

Agora, outra coisa, que fatos a autora se baseia pra escrever esse texto? O que fundamenta o ponto de vista?

A(C): O caso que aconteceu lá nos EUA.

**Renata:** A história da Terry.

P: Justamente, o fato ocorrido, como no começo “com os ocorridos atualmente, podemos...” Há outras vozes no texto. A autora está falando, mas há outras. Lembram da crônica do Maicon? Lá apareciam outras falas? Da menina, do cidadão no engarrafamento. Falas misturadas com as falas do autor

A(Liana): Sei lá, “questão levantada pelo mundo todo à respeito do caso Terri Schiavo”. Não que alguém esteja falando, mas é como se todo mundo estivesse falando sobre isso.

P: Ali no 2º parágrafo “Terry viveu 15 anos...” Da onde vêm essas informações?

A: Da mídia.

P: A fala da mídia. Ela tá falando do que a mídia falou. Dá até impressão que é um trecho de jornal. Pelo menos nesse segundo parágrafo dá pra perceber isso. Ela reproduz o que o outro falou. Como nós já comentamos: o que nós falamos, é o que os outros já falaram, os outros vão falar o que nós já falamos. No dia-a-dia, por exemplo, percebemos muito a fala dos nossos pais nas nossas falas. A voz dos amigos, da TV, dos políticos e no texto isso acontece também.

Tem problema de coesão e coerência? Mudando um pouquinho. O que nós discutimos até aqui tem relação com o discurso. Nós fizemos uma análise discursiva do nosso texto. Falamos um pouco do gênero, o que caracteriza um gênero como afirma Bakhtin.

Tem problema de coesão e coerência? Vocês têm aquela fichinha de análise lingüística, que tem que sempre trazer. [alunos procuram a folha]

A análise anterior tem a ver com a análise discursiva e agora vamos olhar a questão da textualidade, que é a materialidade mesmo. Vai analisar aquilo que está escrito.

[...]

[professor coloca no quadro: “Questões relativas à dimensão verbal e à textualidade”].

Lendo o texto, vocês acham que está incompleto?

A(Samanta): Com “os ocorridos”, não tem que ser “com os fatos ocorridos”?

P: Supondo que o leitor está por dentro dessa informação, sim, mas se ele não sabe.

Olhando o texto, dá pra compreender o que o autor quis dizer?

A: Sim, dá.

P: Então, não tem problemas de coesão, nem de coerência.

**Beatriz:** Ela diz “sabe-se que a maior tristeza para uma mãe é perder seu filho”, como ela não é mãe, usa “sabe-se”.

P: É um detalhe interessante. Acima usa “todos nós temos o direito...” e no final usa “sabe-se que a maior tristeza...”. Ela deduziu que a autora não usou “nós”, porque não é mãe.

A(Liana): [confirma o que foi dito]

P: É, mas lembrem, o autor tá no lugar dele só ou de um grupo. Como deveria ser?

Sabemos, porque está falando em forma de outras pessoas também.

A(C): Ela tá falando da tristeza das mães, ela sabe que as mães sofrem.

P: Pela lógica, escrevendo na primeira pessoa, continua na impessoalidade.

A(Liana): Poderia ser tudo impessoal.

P: É, poderia escrever “Será que dessa forma poderia se dizer...”

Vamos ver a questão gramatical, tem problemas gramaticais? [silêncio – alunos lêem]

Por quê? Supomos que o texto tivesse problemas graves de coesão e coerência graves, nós tivéssemos corrigido todos os erros gramaticais se ele tem problema de coerência, do que adiantaria [...] O que vocês observaram?

A(Liana): Depois de “mãe”, acho que tem um problema, não precisava usar a vírgula.

P: Pontuação.

A(Liana): Também, “vê-lo” tem acento, né?

P: Problema de acentuação.

P: Por que você acha que não vai pontuação?

A(C): Na terceira linha também não vai crase no “à respeito”.

[...]

P: Ali na verdade tá se colocando uma vírgula entre sujeito e predicado, é uma das regras de pontuação. [professor coloca um exemplo de frase no quadro]

P: “Vê-lo”, qual é o problema ali? Por que é que tem acentuação ali. É um monossílabo tônico. Tem a terminação, termina em a, e, o, né! Tá lá nas regrinhas de acentuação.

P: Ela falou “respeito” é um substantivo masculino, então não tem crase na frente.

**Renata:** Não tem crase ali? Aquela vírgula depois de “atualmente” também não precisa, né?

P: Ali pode tirar.

P: Na linha 3, por que não se usa a crase?

**Beatriz:** Eu não sei usar a crase.

P: Tem uma lista de regras

## APÊNDICE Q – Análises de um exemplar do gênero resumo acadêmico

### Evento 2, aula 7, 2005/2

P: Então, voltando ali, esses são conceitos da ABNT.

Então, a resenha é resumo com apreciação de quem escreveu, uma valoração, uma crítica. Resumo, tem o indicativo e o informativo. Aqueles dois resumos de congresso que eu entreguei pra vocês são indicativos. O informativo é mais detalhado, a ABNT sugere quatro passos [...] Esse resumo quando ele é bem feito, dispensa a leitura da obra. Pelo resumo tem condições de avaliar se vai querer ler. [...] Esses resumos geralmente são solicitados nas universidades e estão na internet pra todo mundo.

Então vou mostrar um exemplo desse resumo pra vocês [refere-se ao resumo de sua própria dissertação de mestrado, defendida em 2005.]

**Sandra:** Professor, no resumo eu posso dizer assim: “o autor disse”, “segundo o autor”.

P: Pode. Você vai introduzir a voz do outro. Isso é um resumo informativo que aparece em teses e dissertações.

A(Di): Resumo só tem um parágrafo professor?

P: Sim, só um. É norma da ABNT, espaço um.

**Sandra:** Depois vai poder arrumar, né professor?

P: Sim...

A(Di): E tem título o resumo?

P: Não, o título é só resumo.

A(Di): Então eu faço e depois coloco as palavras-chave?

A(Liana): Tá professor, mas é um programinha no computador pra colocar essas palavras-chave?

P: Você coloca, são as palavras que nortearam seu trabalho.

A(Liana): Agora entendi [...]

[professor explica a função das palavras-chave e do resumo na internet]

P: O objetivo da pesquisa, a metodologia, os resultados gerais e a conclusão geral da pesquisa, isso é um resumo informativo. Pela ABNT, ela orienta a não usar a 1ª pessoa (eu, nós).

**Sandra:** Ah professor, devolve meu resumo.

P: Não, não aquele lá é outro tipo de resumo, esse aqui é pra dissertação e tese.

**Sandra:** E resumo não pode ter mais de um parágrafo?

P: Aqui é o resumo da dissertação.

**Renata:** Aquele que a gente fez é outro tipo de resumo né.

P: Esses resumos de trabalho de aula, o professor pode dizer como é que ele quer, a linguagem é que vai mudar, os parágrafos o professor pode pedir.

Outra característica que a ABNT sugere é que não se use a voz passiva nos resumos acadêmicos [o professor explica algumas regras].

A(Ca): Essa ABNT o senhor leu em livros, como é?

[...]

## ANEXOS

ANEXO A – Crônica do autor Maicon Tenfen.....	322
ANEXO B – Crônica 1 Renata.....	323
ANEXO C – Crônica 2 Renata.....	324
ANEXO D – Crônica 3 Renata .....	325
ANEXO E – Crônica 1 Beatriz.....	326
ANEXO F – Crônica 2 Beatriz.....	328
ANEXO G – Crônica 3 Beatriz .....	329
ANEXO H – Crônica 1 Sandra.....	331
ANEXO I – Artigo de uma aluna da sala (Jeane).....	332
ANEXO J – Resumo 1 Beatriz.....	333
ANEXO L – Resumo 1 Renata .....	334
ANEXO M – Resumo 1 Sandra .....	335
ANEXO N – Resumo de uma aluna (Liana).....	336
ANEXO O – Resumo 2 Beatriz – reescrita.....	337
ANEXO P – Resumo 2 Renata – reescrita.....	339
ANEXO Q – Resumo 2 Sandra – reescrita .....	340



**Maicon  
Tenfen**

maicontenfen@furb.br

## Festa no Apê

**H**á cerca de três meses, minha filha chegou da creche cantando mais ou menos assim: – Hoje é festa lá no meu apê, pode aparecer... pode aparecer...

A contar que ela não citou a parte da “bunda-dalê”, concluí ingenuamente que era uma nova canção infantil. Dias depois, porém, descobri que se tratava do novo petardo da indústria fonográfica, um desses hits xexelentos feitos para vender e nada mais, espécie de tsunami que inundaria o Verão brasileiro.

E descobri da forma mais dolorosa, sendo forçado a ouvir, ouvir, ouvir e ouvir. A letra, uma adaptação que o cantor Latino fez de Dragostea Din Tei, do grupo romeno O-Zone, é um primor de sutileza e originalidade: “Têsão, sedução, libido no ar/ No meu quarto tem gente até fazendo orgia.”

Olha, colega, eu não vou ficar regulando o gosto das pessoas, cada um ouve a droga que bem entender, mas, pô!, o ouvido dos outros também não é penico.

Quando visitei um amigo na Praia de Fora, em Palhoça, sem querer levei um chá do hit para ele. O vizinho dele erigiu uma muralha de caixas de som e lascou, das seis da tarde às duas da madrugada, e a todo volume, a festa no apê, que pode aparecer e o diabo que carregue tudo junto também. Engraçado é que o cara só tocava essa, em momento algum permitiu que o CD avançasse para a próxima música.

Dei um pulo na Ilha e – coincidência? – fui recepcionado pela mesma trilha sonora. Praia Brava, Joaquina, Lagoa... impossível dar 10 passos sem que a voz e o sotaque do Latino – feiiiiiisssta! – não atinjam os tímpanos do incauto. Fugi para o shopping. Nem vou dizer o que estava tocando no som ambiente.

Os incomodados que se retirem – fazer o quê? No retorno a Blumenau, durante o qual não tive coragem de ligar o rádio, entrei em Itapeima para visitar uma tia querida. Lá encontrei minha priminha, sempre simpática, que me recebeu com um abraço e uma novidade:

– Quer ouvir o CD que ganhei no Natal?

Não me atrevi a perguntar de quem era.

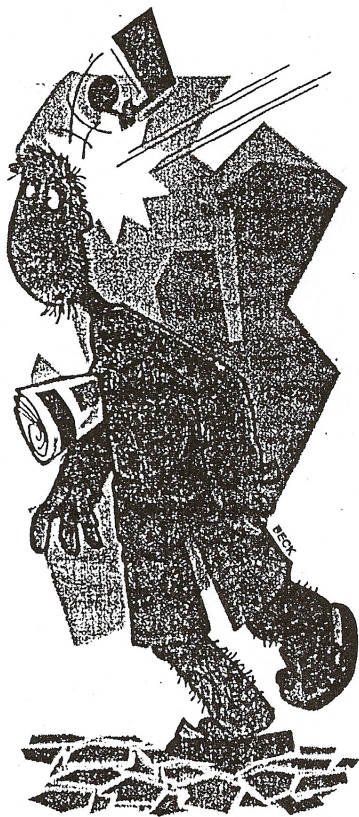
Voltei para a estrada, ou melhor, para um engarrafamento. Do carro que emparelhou comigo emanavam os acordes da insidiosa canção. Criei coragem e sugeri ao motorista que virasse a fita.

Ele me atendeu. Quando desligou o K-7, porém, liberou o rádio com: “Hoje é festa lá no meu...”

Pensei que ficaria protegido no conforto do meu lar. Triste engano, como você verá. Eu ia terminar dizendo que minha filha substituiu Festa no Apê por músicas mais condizentes com a idade dela, mas – ninguém vai

acreditar nisso, mesmo que eu jure – fui obrigado a mudar de idéia.

Minha vizinha, que voltou da praia com o clima do Verão, resolveu testar a potência do seu aparelho de som. Adivinha a música que ela está ouvindo.



## ANEXO B – Crônica 1 Renata

Inocentes... Até onde?

Final de semana e mais uma vez vou com minha pequenina a uma vídeolocadora para alugarmos alguns filminhos e desenhos... inocentes...

Inocentes... Até onde?

Sim, inocentes se não prestarmos a devida atenção que todo filminho e desenho merece, ~~se~~ não analisarmos minuciosamente.

É incrível como eles sabem o que querem assistir. Geralmente, ou quase sempre, é o que está na moda ou o que a maioria dos amiguinhos já viram ou estão vendo, mas nem sempre isso é o mais adequado e apropriado para a idade deles.

Sempre procuro selecionar o que minha filha vai assistir, mas ao mesmo tempo fico extremamente indignada com a atitude de pais que, como diz a música, "Não tô nem aí". Esses mesmos pais têm filhos que são amigos da minha filha, então tudo vira uma grande bola de neve sem nenhum controle; "Mas porque eu não posso e o meu amigo pode?", aí vai explicar.

Não é o filme ou o desenho, que por si só já interferem na atitude de nossas crianças, é que nessa inocente atividade já estamos incentivando os mesmos a estarem e a ficarem bitolados pela TV, pelas coisas prontas. É muito fácil não precisar refletir, nem criar, não precisar imaginar.

Por isso, pais, se retroagirmos um pouquinho, só um pouquinho, e lembrarmos de como era bom ler contos, era maravilhoso ouvir as histórias de nossos pais e avós, tínhamos fantasias, inventávamos personagens, construíamos várias e belíssimas histórias, <sup>ou</sup> qualquer coisa que possuíamos criávamos brincadeiras divertidas, engraçadas.

Será que tudo isso também não pode fazer parte da vida de nossos filhos?

Quem sabe, se deixarmos de lado nosso programa favorito e perdermos alguns minutos contando histórias, lendo livrinhos que os façam imaginar, encenando teatrinhos, inventando brincadeiras com o que temos em nossa volta, divertindo e também nos divertindo.

Com certeza será desenvolvido neles o gosto pela leitura, <sup>é no antigo</sup> a vontade de criar, a melhora da comunicação, a invenção irá aflorar, a própria convivência será menos complicada e a visão sobre as coisas será diferente.

Então, vamos arregaçar as mangas e contribuir para a melhora contínua da evolução dessas criaturas que tanto amamos, que são nosso bem maior, nossos FILHOS.

Seria incorreção de minha parte dizer que você não escreve bem. Você se adapta em ler qualquer gênero. Dizia que é uma "escritora" madura e eclética, o que justifica a presunção com o escrever bem. Os problemas que aparecem no texto não podem ser amarras da criatividade. Todos cometem "erros" quando escrevem. Por uma razão, uma boa revisão sempre ajuda, mas sempre refletindo acerca da língua. Você pode também mudar o foco de suas leituras. Exemplo: ler uma crônica para observar a pontuação, o uso de conectivos ou a regência verbal. Parabéns!



## ANEXO C – Crônica 2 Renata

## Curso de Letras – 1ª Fase

B+a = Ba, B+e = Be, B+i = Bi, B+o = Bo, B+u = BURACO

Circulando recentemente pelas ruas de nossa cidade pude observar várias coisas acontecendo.

Uma, a cidade cresceu e está crescendo muito rápido;

Outra, existem muitas obras, muitas construções e muita gente;

Mais outra, existem muitos, muitos mesmo, BURACOS.

Não conseguimos andar muito sem que lá esteja um de nossos velhos conhecidos: o buraco.

Parece impossível sair de um sem logo logo, cairmos em outro. A impressão que às vezes temos é que por debaixo das estradas existem aqueles bichinhos de desenho animado, que cavocam e escavam tudo até que, ele apareça de novo: O Buraco.

É buraco na zona rural, é buraco na cidade, é buraco em tudo que é lugar, parece uma perigosa e contagiosa epidemia que está em toda parte.

Tudo em nome do Progresso.

Ah! O progresso... Piorou. Construção começando e podemos esperar que não muito longe um buraco surgirá. É para ligação de água, ligação de esgoto e sei mais o que.

O buraco aparece e não desaparece, mas reaparece todo dia cada vez maior e mais profundo, porque os responsáveis não se preocupam, não se importam, com o que um simples burquinho pode causar.

É reclamação daqui, é publicação de lá e nada, porque a "Gente Grande", o "Peixe Graúdo", só se importa com obras tamanhas, de repercussão rápida entre o povo, que aliás, se ilude muito fácil.

É só falar em asfalto, e aí se acaba tudo, esquecem de tudo. Só ouvimos o comentários "- Ah! A tão sonhada pavimentação chegou.", "- A modernidade bateu em nossa porta.", "- Ai, poeira vai acabar.", doce ilusão.

Primeiro, a poeira que era amarela, agora será preta;

Segundo, vem o não planejamento de água e esgoto para se fazer o asfalto e logo depois: o buraco;

Terceiro, vem aquela camada generosa do material que mais parece casquinha de sorvete e em seguida: o buraco;

Por fim, depois de alguns dias de uso chega todo sorridente, nada mais nada menos que: o nosso amigo BURACO.

E buraco meu amigo, "ninguém" vê, "ninguém" se preocupa, mas todos, como eu e você, se incomodam e muito.

*Este foi analisado coletivamente.*

## ANEXO D – Crônica 3 Renata

## "PROGRAMAÇÃO DA TV"

Ah! Sexta-feira.  
 Final de semana chegando.  
 Que alegria! Ficar em casa,  
 descansar, curtir a família,  
 assistir a um bom programa de TV...  
 Epa! Espera aí, mas que programa?  
 Agora deu pane geral.  
 Parece que a programação  
 televisiva não tem nada  
 mesmo de bom para oferecer.  
 Já foi o tempo de assistir  
 algo proveitoso,  
 como desenhos educativos,  
 filmes inéditos,  
 programas culturais.  
 Tem sim hoje,  
 um leque enorme de  
 programas que não valem nem  
 a energia que a TV consome.  
 Tudo gira em torno da  
 "não cultura" do cidadão, se  
 assim podemos dizer.  
 Programa de "Caras e bundas",  
 desenhos com violência geral,  
 jornais que conduzem a informação  
 para onde bem entenderem  
 ou como lhe convier,  
 filmes repetitivos que já passaram  
 em todos os horários possíveis  
 sem respeitar a idade permitida e  
 muitos outros que talvez nem  
 mereçam comentários.  
 Pânico total se sentarmos em frente da TV  
 em pleno domingo de tarde, o "O loco meu"  
 ninguém mais agüenta, é uma estupidez ficar  
 vendo e ouvindo, aí clicando o controle nos  
 deparamos com a "Banheira dos Bobos" que

deveria ser proibido passar em tal horário,  
 mais um clique e chegamos ao "Programa  
 do Babaquinho" que enfrente das câmeras  
 é um poço de virtudes e então  
 espanca e agride a mulher quando  
 lhe convém. Isso sem falar  
 nos "BBBestas", "Casa  
 dos Abobados" e  
 "Apartamento das  
 não sei o que lá" e etc e tal.  
 Realmente, estamos  
 a mercê de  
 pessoas  
 maldosas e  
 manipuladoras  
 que querem  
 que a grande  
 maioria que  
 assiste a tudo  
 isso, seja bem sim,  
 desinformada e  
 ignorante a tudo,  
 que fique realmente  
 bitolada à falta de informação  
 ou a informação contorcida que transmitem,  
 para que seja de fácil manipulação  
 a formação de opinião em massa.  
 Não que tudo está perdido, pois  
 existem programas de boa qualidade, só  
 que, transmitidos em horários que  
 em geral estamos todos dormindo.  
 Pois bem amigos, enquanto a  
 audiência cresce, e ainda não tenho  
 TV a cabo, vou tentar ler  
 um bom livro, isto é, se o som da  
 TV da sala não for me  
 atrapalhar.

④ Não é período longo.  
 É artigo ou crônica?

\* Escrevi como crônica. Agora  
 não sei mais o que é.

## ANEXO E – Crônica 1 Beatriz

Página 1

3/4/2005

*Exatidão primária***Quem Administra o “Erro de Sistema”?**

Um calouro recebe a tarefa de ler um livro até o final do semestre, só ler não, fazer uma resenha e empolgado corre até a biblioteca da universidade. Quando o aluno chega na porta vem a primeira decepção, a novíssima porta de vidro está trancada. O aluno pensou: Essa porta deveria estar aberta, pois se tenho de dar toda a volta para daí pegar a escada e ir até o segundo andar, porque cargas d’água existe uma porta bem de frente para o pátio e ainda, trancada. Deve ser para enfeite!

O calouro dá a volta, sobe as escadas e pergunta para a atendente:

- Vocês têm o livro tal de tal autor?

E a atendente responde: - É pra ter, dá uma olhadinha no número da chamada.

-E como faço isso? –pergunta o calouro.

- Vê ali no micro, ele vai mostrar o número da chamada e a localização – responde a atendente.

Então lá vai o calouro, senta na frente do micro e fica mexendo o mouse, procurando por onde começar, vai “fuçando” até achar o tal número da chamada e localização que para ele, era grego. Para achar mais rápido ele pergunta para a atendente, apontando para uma anotação feita no papel:

- Onde fica mais ou menos essa estante?

- É a segunda ou terceira do lado esquerdo de tal canto.

- Tá certo, obrigado – disse o calouro, percebendo que teria de procurar o livro sozinho e que seria bem mais rápido a atendente ter-lhe mostrado o lugar exato, já que era a primeira vez que ele ia à biblioteca e que não sabia nada sobre o funcionamento da mesma.

Nosso calouro começou a procurar pela estante ou livro, tanto fazia, qualquer

pista era válida para ficar menos perdido e então achou a estante. Ele procurou e procurou, mais nada do livro. Em silêncio reclamou do “sistema” e desistiu.

-Vou procurar por um livro do mesmo estilo - pensou. Começou a ler os títulos de outras estantes e acabou por achar o livro que viera procurar. Então ele pegou o livro e levou-o até a atendente que finalmente o ajudou, a cadastrar a senha.

- A devolução ficou para o dia 18, sexta-feira – disse ela. O calouro, muito educado, agradeceu e saiu sem reclamar de nada, embora pensasse ter 15 dias para devolução pois é assim na biblioteca pública, onde não se paga mensalidade.

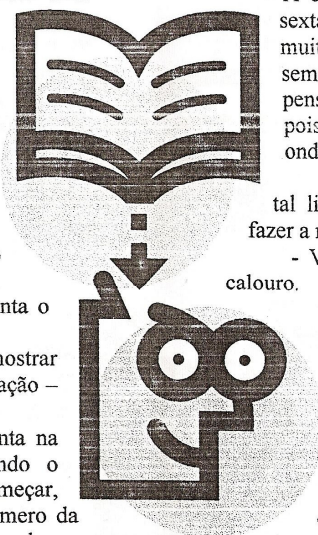
Durante a semana foi lendo o tal livro e voltou à biblioteca para fazer a renovação:

- Vim fazer a renovação- disse o calouro.

- Pode fazer naquele micro ali – disse a atendente apontando o micro com o dedo e sem sair detrás do balcão. Nesta hora ele até se arrepiou e teve vontade de mandá-la à “M”, de dizer que não sabia mexer no sistema, que da última vez perdeu um tempão procurando no micro, nas estantes, que não tinha achado o livro e que blá,blá,blá, você pensa que ele fez isso? Não, ele era muito educado, pra não dizer palhaço. Sentou na frente da tela e começou a procura pelo ícone, afinal deveria ter algum denominado “Renovação de Livros”, e não é que teve sucesso! Fez a renovação.

O tal sistema parecia tão seguro, até apareceu uma janelinha onde perguntava, “deseja enviar recibo de renovação para seu e-mail?” o nosso amiguinho clicou em “Sim” e foi para a aula. Não era o que você faria?

Na semana seguinte fez a renovação de casa, pois aprendera na marra e não





tinha problema algum, pois sempre vinha o tal “recibo de renovação”. E lá se foi mais uma semana, essa demora não era por sua lerdeza em ler o livro, só porque ele era chato, um tédio, longo e fugia totalmente da propaganda feita pela professora? Imagina!

Nesta sexta feira era o dia da renovação, como era feriado, Sexta-feira Santa e ele não ia conectar a internet em casa, pensou: Na Segunda eu renovo, não deve de ter multa pois é feriado seguido de final de semana e afinal quem não tem Internet em caso e mora em outra cidade, renova como?

Na segunda, o calouro entrou na biblioteca e não perguntou nada à atendente pois se era para apontar o dedo pra a fila que aguardava a vez para usar o micro, ele podia fazê-lo. A final chegou sua vez, renovou e resolveu checar se tinha alguma multa no ícone “Débitos em aberto” e não tinha nada, nem um centavo, então ele foi para aula.

Finalmente, ele acabou de ler o livro e foi até a biblioteca:

-Quero devolver este livro – disse ao atendente.

- Ok, vamos verificar –disse o atendente, pois desta vez era uma rapaz.

-Você tem uma multa de R\$ 5.60 referente falta de renovação.

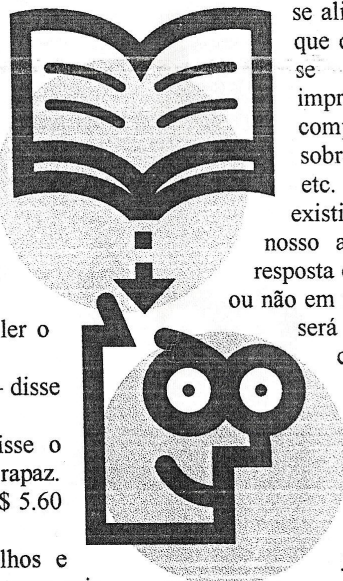
O calouro arregalou os olhos e sentiu a confiança na “M”do sistema cair de supetão.

Daí não adiantou explicar nada para o atendente, pois não era nada com ele, a função dele era informar o valor da multa e preencher o formulário de valor de multa para o calouro pagar na tesouraria. Isso que dá ser certinho, fuçar as coisas sozinho, não xingar, bater o pé quando dá vontade, aceitar como nos é imposto.

Desta vez ele não estava sozinho, seu amigo que era mais entendido e que acreditou na explicação deu a idéia de não pagar e procurar o DCE para pedir ajuda. E assim foi feito. No DCE, o calouro encontrou apoio, não só um, mas dois funcionários pararam para escutá-lo e prometeram tentar ajudar, então sentindo-

se aliviado, pois afinal teve alguém que questionou sobre o acontecido, se a biblioteca possui uma impressora para imprimir os comprovantes, se haviam falado sobre prazos e valores de multa, etc. Como nada disso havia existido o DCE ficou de verificar. A nosso amigo está para receber uma resposta que decidirá se ele pode confiar ou não em um “sistema” cheio de “Bugs”, será que tem concerto ou vão continuar ganhando dinheiro em cima dos novatos, dos sem informação?

Afinal o aluno já pagara um tal “aumento de mensalidade”por erro de cálculo do “sistema”, mas esta já é outra estória.



*Análise os problemas detectados.*

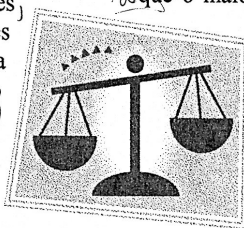
## ANEXO F – Crônica 2 Beatriz

## Olha a Muamba Aí, Gente!



A <sup>em</sup> início do mês de abril de 2005, o Governo Federal, cansado de tentar combater o contrabando e de não conseguir, resolveu aumentar a cota dos "turistas" que trazem mercadorias do estrangeiro. Nos últimos tempos houve crescimento de manifestações, principalmente de comerciantes paraguaios, devido ao arrocho da fiscalização na fronteira do Brasil com o Paraguai. Porém, o valor de US\$ 300.00 é válido para qualquer turista que traga suas mercadorias por vias terrestres e não só para os "sacoleiros" que trazem do Paraguai.

O aumento de US\$ 150.00 para US\$ 300.00 não faz nem cócegas de diferença para os verdadeiros "sacoleiros", "laranjas" e Cia., pois o valor que precisam trazer para sobreviver aqui, é muito maior do que isso, na realidade, essa miséria é o que eles gastam no custo de ida e volta de duas viagens, o que normalmente é feito duas vezes por semana.



Há pessoas que se vêem obrigadas pelo sistema econômico a burlar a lei, juntam suas economias e tentam atravessar a fronteira com suas "sacolas". e no caminho de volta, a esperança cai por terra quando vêem o que era para causar tranquilidade e não causa, a nossa Polícia Federal, <sup>a polícia</sup> que, no lugar de ficar caçando gente de bem, deveria estar atrás de bandidos e de políticos corruptos que ficam causando alarme em horário nobre (que é pra engabelar o povo, para despistar a atenção de um povo que não se dá conta de que o maior rombo quem faz são eles, os "peixes grandes").

Se o Brasil fosse um país que garantisse para todo cidadão o que promete em sua constituição não estaria com tantos problemas político-sociais, e se diminuísse o valor e a quantidade diferente de impostos que temos para pagar, com certeza não teríamos tantos brasileiros atravessando fronteiras, <sup>mas</sup> sendo em busca de uma mercadoria mais barata, <sup>mas</sup> sendo em busca de uma mão-de-obra mais valorizada.

Enquanto tudo continua igual no Brasil de Pedro Alvarez Cabral, que os turistas aproveitem mais essa migalha, e que venham as lembrancinhas para os parentes que não puderam viajar.

*Boas estar enganado, mas está nascendo uma crônica na UNIFEBE. É uma observação que você faz em cima da atualidade é muito interessante, principalmente por estar permeada de uma pitada de ironia, característica da crônica. Percebi que você se atrapalha um pouco na pontuação, mas isso pode ser resolvido se você escrever períodos menores. Veja acima (não 16 linhas em ponto) como é difícil até para ler. O período muito longo acaba deixando o texto com problema de leitura. O importante é claro, é que criatividade não falta. Parabéns!*

## ANEXO G – Crônica 3 Beatriz

© SIMPLICIO/REVISTA AIREVIDA

Beatriz II.

"Crônica", pelo menos é pra ser uma crônica!  
 Codi a capa anti-pó?

Esses dias, quando eu estava preparando a comida, exitei um barulho de coisa freian-  
 do e depois de arrastando. Era mais um  
 cortado que havia se perdido "na falta  
 de asfalto", é isso mesmo, onde há bu-  
 raco no asfalto, há falta de asfalto.

Tudo isso é muito ridículo, a prefeitura  
 promete o asfalto a cada eleição, depois ven-  
 ce e, em seguida, não cumpre. Quando  
 finalmente começam a colocar o asfalto,  
 ele não vem de fundos de impostos, os quais  
 pagamos tantos tipos que nos confundem<sup>em</sup> a  
 nomenclatura; a renda vem mais uma  
 vez do bolso do povo, que paga em  
 perdidos números de prestações sem "juares"  
 taxas de juros.

Podemos pagar e compramos o pó por livre por  
 não deu tempo de acabar um<sup>o</sup> lote da rua  
 que o primeiro já se estourava todo, como  
 sendo o asfalto daquele pedaço.

Quem conserta o buraco?  
 Depois de receber tantos ligues reclamações,  
 o pessoal responsável espera um<sup>o</sup>  
 credal e depois aparece para reverter a situação.





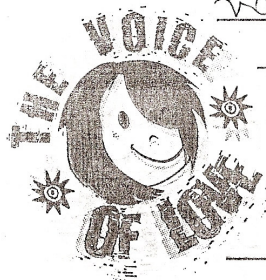
# atrevida

que se formou

O problema é que o asfalto iludia muitos moradores, pois foi colocado em ruas onde o ençamento não foi checado; então há carros estourando e roçando o tempo todo, fazendo brincar água de asfalto e com isso cobrindo toda a terra por baixo dele. Com isso ele quebra fácil porque é muito fininho, é tão fino que 'mal acharam de colocar, o povo pensou que estavam colocando um fundo, mas este fundo era o tão conhecido asfalto. *'Seja a falta algo mais truco!'*

Agora lá vamos nós passear de carro, a velocidade média é de no máximo 20km/h que é para dar tempo de desviar dos buracos e dos pedaços de lama.

É se estragar mais algum pedaço? Com certeza os reparadores avançam o tal asfalto de determinado lado da rua. É o que acontece com o outro? A erosão e a falta de planejamento "comem", e o povo o que faz? Paga de novo, mas de outros formas, porque com certeza alguma taxa vai subir.



## ANEXO H – Crônica 1 Sandra

Ria, se concordar

Há cerca de uma semana, chegou um e-mail dizendo assim: - Ria, se puder: Diário de uma doméstica. pensei se tratar de um desabafo de uma empregada doméstica, era, mais ou menos isso, o texto falava de uma empregada, que não entendia muitas coisas, o texto ignorava e ironizava as empregadas, o texto mais ou menos falava assim:

- Creusa pega o telefone e fofoca com a amiga Craudete:

- Cé num sabe de última? Eu descobri que aqui nessa mansão que eu trabalho é tudo fachada!

-Como assim, Creusa?

- pergunta a colega confusa.

-Nada aqui é dos patrão! tudo é imprestado! tudo! tudo!

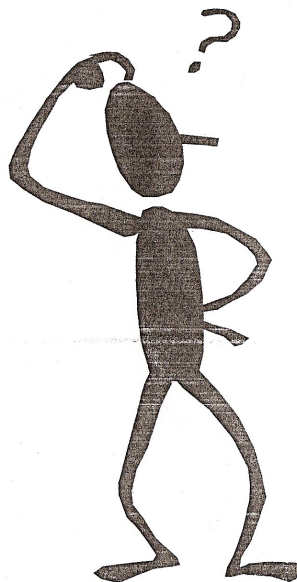
Cê cridita numa coisa dessas? Oia só: a roupa que o patrão usa é deim tal de Pierre Cardan, o carro é do tal de mercedes.

- Nossa que pobreza!

- E além de pobre, eles são muito ixibidos!

Imagina que ôtro dia eu escutei o patrão no telefone falano que tinha um Picasso...

-E num tem?



-Que nada, fia...é piquininho de da dó!

Achei um absurdo um texto falando sobre tantas coisas, que todos nós sabemos, o que inclusive as domésticas, achei um atrevimento, pois o texto todo foi escrito com palavras erradas, insinuando que nem escrever elas sabem.

Foi um texto com humor ridículo, sem nenhuma consideração com as pessoas que estão numa classe social menos favorecidas, não achei graça nenhuma, e acho também que quem escreveu, deve fazer parte de uma classe, que pode ter dinheiro mas nenhuma educação.

Pois criticou as pessoas apontando-as como ignorantes sem nem mesmo pensar, que poderia estar escrevendo um texto com humor ridículo. E não foi tão genial quanto imaginou, pois poderia ter feito um texto com mais criatividade mais engraçado sem ter passado tantos dos limites.



## ANEXO I – Artigo de uma aluna da sala (Jeane)

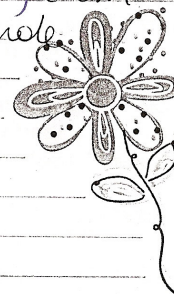
## Difícil Decisão

Com os ocorridos atualmente, podemos nos perguntar: Quem tem direito à vida? Questão essa levantada pelo mundo todo à respeito do caso Terri Schiavo.

Terri viveu 15 anos em estado vegetativo logo após sofrer um ataque cardíaco quando ela tinha 26 anos. Sua vida dependia de aparelhos e da esperança de cura, alimentada por seus pais.

Será que dessa forma podemos dizer que ela tem vida durante esses 15 anos? Porque diante da justiça é tão complicado encerrar com a vida de alguém que já sofreu tanto tempo? Todos nós temos direito à vida, mas uma vida completa, inteira e não mantida por tubos e suplementos químicos.

Sabe-se que a maior tristeza para uma mãe é perder seu filho, mas vê-lo sofrer, e em estado irreversível, também é uma grande perda.



Reflexões (ver Análise lingüística: xerox):

- Que texto (gênero) é esse?
- O que o caracteriza com relação a esse gênero?
- Quem escreveu? A autora representa algum grupo social? Qual?
- Por que o texto foi escrito? O que o gerou?
- Qual a intenção do texto?
- Para quem se dirige?
- Que argumentos aparecem no texto para convencer o leitor? Estão adequados, são suficientes? Em que fatos a autora se baseia para expor seu ponto de vista?
- Há outras "vozes" no texto, além da voz da autora?
- Há problemas de coesão, coerência? Em que partes do texto?
- Há problemas gramaticais?
- Há problemas de pontuação, paragrafação?
- Que sugestões você daria para "melhorar" o texto?

## ANEXO J – Resumo 1 Beatriz

UNIFEBE – Letras II

Aluna:

Gênero: Resumo

Data: 06/10/05



Ler Não Serve Para Nada (autor)

citado no artigo de Mainardi

Como tornar o Brasil uma nação letrada? É a respeito disso que trata o documento do Secretário do Livro e Leitura, Ottávio Carlo De Fiore, Vejamos um trecho: “É fundamental que nos meios de massa, políticos, estrelas,...propaguem.... a importância e o prazer que o hábito de ler confere às pessoas”.

Se eu indicasse um livro de tal autor e o Barrichelo indicasse outro, talvez o dele venderia uns quatro ou cinco a mais. Segundo minha experiência, a leitura constitui o maior obstáculo para a ascensão social e de poder no Brasil. Os próprios escritores estão no mais baixo patamar da escala social.

Livros atrapalham, criam espíritos perdedores. Não é prudente tentar convencer os poderosos a dar testemunhos e incentivos à leitura, pois eles sabem que é mentira. Nenhum deles subiu na vida por ter lido um livro. No Brasil, a receita para o sucesso é o analfabetismo. Se o Brasil um dia tornar-se letrado, terá lido os livros errados, se lerem os certos só dirão bobagens.

- Fazer a referência ao autor do artigo resumido (ver orientações dadas).
- Elaborar tópico antes do resumo é importante, pois auxilia na compreensão do enunciado.
- lembrar: no resumo, você diz o que o outro disse. Não diga, podem aparecer outras "vozes" na "voz" do autor.
- Use as expressões:
  - o autor diz que;
  - de acordo com Mainardi...;
  - para ele...;
  - segundo o articulista...

Bom Trabalho!

## ANEXO L – Resumo 1 Renata

2ª Fase – LETRAS  
29/09/05

Tópicos do texto “Ler não serve para nada”, de Diogo Mainardi.

- Governo Federal tem plano para incentivo da leitura;
- A venda de livros é influenciada pela mídia e gente importante (celebridades, poderosos);
- O hábito da leitura no Brasil é obstáculo para ascensão e poder;
- Quem vive de livros está no patamar mais baixo (referindo aos poucos conhecidos);
- Quem está no poder, ou é importante, não gosta de livro e leitura;
- Livros não ajudam a conquistar poder e dinheiro;
- Livros atrapalham e nos colocam em nossos devidos lugares;
- Poderosos e Celebridades assim o são, não foi por causa da leitura;
- Pela proposta do governo, o autor acha que o Brasil não será um país letrado;
- Se o for, será porque leu livros errados e não os certos.

Resumo:

*para incentivar o hábito da leitura*

Segundo o autor, existe no Brasil um secretário do Livro e da Leitura com proposta e tudo. Assim, com o incentivo de gente importante e dos poderosos indicando o poder da leitura, a influência para o país ler seria bem maior. E que fazendo isso, os que lêem conquistarão ascensão, poder, dinheiro, enfim, terão vidas melhores.

Mas, para o autor, a classe que lê, que vive dos livros é a menos privilegiada, seriam no caso a dos escritores (entendi que são os não famosos, desconhecidos) e que se fosse assim eles conquistariam a ascensão, o poder, o dinheiro, tão facilmente como colocado na proposta do secretário.

O autor também comenta que com certeza os importantes conseguem influenciar muito mais a população do que um cidadão qualquer, mas que para isso teriam que incentivar a leitura de bons livros e não livros que não contribuem em nada.

*Book não é  
nota de  
rodapé!*

*Observe que, no texto, o autor diz que a indicação de livros pelo "famoso" é uma "mentira". E mais, poucos acreditam no hábito da leitura. Resija, então, uma parte! Bom trabalho!*

## ANEXO M - Resumo 1 Sandra

← D\*

05/10/2005

Shaeer não serve para nada, também que inv. é dito pelo narr.  
o autor do artigo, para / tório, mesmo no do articulista.

Segundo Ottaviano Carlo de Fiore (secretário de livros e da leitura) o hábito à leitura é fundamental e essencial para nossa saúde mental, mas o Brasil é uma nação que pouco se importa com a cultura, nosso povo está mais preocupado com políticos, televisões e coisas materiais. Gasta-se muito mais com roupas, papatos e enfeites do que com livros. ≈ Opinião pessoal?

Para ele, todos se interessam mais por focos cotidianos de famosos.

(Não deixando de comentar também, que os escritores estão no patamar mais baixo da escala social. É que as pessoas, para ficarem ricas e famosas, não precisam ler. Infelizmente é isto que acontece, o Brasil nunca chegará a ser uma nação letrada, e se isso um dia acontecer ~~há~~ os livros errados, finaliza o autor.

2ª fase de letras  
Resumo.

→ É um modalizador que expressa uma apreciação de quem resumi!

\* Tópico?

\* Alguns que não refaz o resumo, mas sem fazer apreciação. Observe a "voz" no texto. Bom trabalho!



## ANEXO N – Resumo de uma aluna (Liana)

/ Brusque, 06 de outubro de 2005

Nome:

2ª fase Letras

RESUMO:

- Saber não serve para nada (autor)

<sup>de acordo com o autor,\*</sup>

Muito se questiona sobre a leitura no Brasil, ou melhor, a falta de leitura.

Logo de, Não adianta tentar influenciar as pessoas a lerem através de propagandas ou depoimentos de pessoas que têm o poder de influência, pessoas de "status". Porque <sup>mainstream defende que</sup> na verdade, muitas vezes essas mesmas pessoas nunca leram sequer um livro e encontram-se numa posição invejável, que é o caso de muitas celebridades. O Brasil tem que aprender muito para ser uma nação letrada, tem que aprender a adquirir o gosto pela leitura e saber interpretar o que lê, inclusive o autor.

\* No resumo, não diz o que o autor disse, por isso é preciso fazer as referências!

C

Dever pontos alterados. Bom trabalho!

LJ

## ANEXO O – Resumo 2 Beatriz – reescrita

atrevida

Unifese - Letras II

Aluna:

Gênero: Resumo

Data: 20/10/05 → revisão

CONVENCIONISTA ATREVIDA

Ler. Não Serve Para Nada

(Autor: Diogo mainardi)

Como tornar o Brasil uma nação letrada? É a respeito disso que trata o documento do Secretário do Livro e Leitura, Ottávio Carlo de Figue, citado no artigo de Diogo mainardi: "É fundamental que nos meios de massa, políticos, estrelas, <sup>1.</sup>propaganda... a importância e o prazer que o hábito de ler confere às pessoas".

Segundo mainardi, se ele indicasse um livro de algum autor e o Barichelo fizesse a indicação de outro autor, provavelmente a indicação de Barichelo renderia uns quatro ou cinco. Segundo o que diz o autor sobre sua experiência, a leitura constitui o maior obstáculo para o acesso social e ao poder no Brasil. Os próprios escritores estão no pior baixo patamar da escala social.

Para mainardi, livros atrapalham, criam espíritos perdidos. Não é prudente tentar convencer os pobres a ler testemunhos e incentivos à leitura, pois eles sabem que é mentira. Nenhum deles <sup>2.</sup>credencia para ter lido um livro. No Brasil, a

Mainardi

# atrevida



receita para o sucesso e o analfabetismo.  
Se o Brasil um dia tornar-se letrodo,  
segundo o autor, terá lido os livros erra-  
dos, e se lerem os certos não dirão bobagens.

## ANEXO P – Resumo 2 Renata – reescrita

20 No. 05

Letras - 2ª fase

Ler não serve PARA NADA

Segundo o autor, Diogo Mainardi, existe no Brasil um secretário do Livro e Leitura com proposta para incentivar o hábito da leitura. Para o autor a proposta de incentivar a leitura através de pessoas famosas e influentes é uma mentira, pois na verdade os mesmos que fazem esse tipo de incentivo não têm o hábito de ler, e na maioria das vezes não lêem o que está indicando. Para Mainardi, a proposta também é enganosa, porque, segundo a mesma, com a leitura se consegue ascensão, dinheiro, poder, e para provar isso nos relata que a classe menos privilegiada é a que vive dos livros e que se fosse assim essa classe seria tão poderosa, quanto descrita na proposta do secretário. E o autor ainda vai além, afirmando que o Brasil nunca será uma nação letrada, pois ou lê os livros certos ou, se lê os certos, não entende o que lê.

ritem  
a fli  
mentis.

SÃO DOMINGOS



## ANEXO Q – Resumo 2 Sandra – reescrita

Reescrita

(02/11/2005)

B  
 Ler não serve para ~~nada~~

Segundo o autor do artigo, ler não serve para nada. <sup>ele cita</sup> Ottaviano Carlo de Piere <sup>para quem</sup> o hábito da leitura é fundamental e essencial para nossa saúde mental, mas o Brasil é uma nação que pouco se importa com cultura.

O articulista não deixa de comentar também que os escritores estão no patamar mais baixo da escala social. É que as pessoas, para ficarem ricas e famosas, não precisam ler, deixando claro que o Brasil nunca chegará a ser uma nação letrada, e se um dia acontecer, lerá os livros errados. finalize Ottaviano Carlo de Piere.